

UCUENCA

Universidad de Cuenca

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Maestría en Educación Mención Inclusión Educativa y Atención a la
Diversidad

**Aprendizaje cooperativo y prácticas inclusivas en el programa Servicio de
Atención Familiar para la Primera Infancia (SAFPI) en el contexto rural Cumbe.**


Trabajo de titulación previo a la
obtención del título de Magíster en
Educación, mención Inclusión
Educativa y Atención a la
Diversidad

Autor:

Jenny Elizabeth García Pacheco

Director:

Alex Darío Estrada García

ORCID:  0000-0001-5278-8221

Cuenca, Ecuador

2024-06-07

Resumen

El propósito de la investigación fue indagar acerca del aprendizaje cooperativo y las prácticas inclusivas desarrolladas en el contexto del Servicio de Atención Familiar para la Primera Infancia (SAFPI), en el sector rural Cumbe. El enfoque metodológico fue cualitativo, aplicando una guía de observación para los estudiantes y entrevistas dirigidas a los padres de familia, analista distrital y docentes. Los hallazgos indican que el aprendizaje cooperativo y las prácticas inclusivas fueron las más adecuadas para el tipo de población infantil al cual van dirigidas. Las categorías emergentes son: “avances en el trayecto formativo de los estudiantes” (madres); “Valoración del aprendizaje cooperativo e inclusión” (Coordinador); “Acciones en el espacio educativo con experiencias inclusivas y cooperativas” y “Apoyo educativo del SAFPI para la experiencia inclusiva” (Docentes). En conclusión: el SAFPI obtuvo el respaldo de todos los informantes por su labor educativa y pedagógica conjugando la sensibilidad, el respaldo a los niños y niñas, el compromiso con los padres de familia y con la comunidad. Se recomienda ampliamente utilizar las técnicas del aprendizaje cooperativo como herramienta para un proceso exitoso de inclusión e involucramiento de la familia favoreciendo el progreso académico de los escolares.

Palabras clave del autor: aprendizaje cooperativo, educación infantil, necesidades especiales, enseñanza, prácticas inclusivas



El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Cuenca ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por la propiedad intelectual y los derechos de autor.

Repositorio Institucional: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

Abstract

The purpose of the research was to inquire about cooperative learning and inclusive practices developed in the context of the Servicio de Atención Familiar para la Primera Infancia (SAFPI), in the rural Cumbe sector. The methodological approach was qualitative, using an observation guide for students and interviews with parents, the district analyst, and teachers. The findings indicate that cooperative learning and inclusive practices were the most appropriate for the type of child population to which they are directed. The emerging categories are: “progress in the students' formative path” (mothers); “Valuing cooperative learning and inclusion” (Coordinator); “Actions in the educational space with inclusive and cooperative experiences” and “SAFPI's educational support for the inclusive experience” (Teachers). In conclusion: SAFPI obtained the support of all informants for its educational and pedagogical work combining sensitivity, support for children, commitment to parents and the community. It is highly recommended to use cooperative learning techniques as a tool for a successful process of inclusion and family involvement favoring the academic progress of schoolchildren.

Author Keywords: cooperative learning, early childhood education, special needs, teaching, inclusive practices



The content of this work corresponds to the right of expression of the authors and does not compromise the institutional thinking of the University of Cuenca, nor does it release its responsibility before third parties. The authors assume responsibility for the intellectual property and copyrights.

Institutional Repository: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

Índice de contenido

Introducción	9
Capítulo 1. Estado del arte	14
1.1 Antecedentes teóricos y metodológicos	14
1.2 Marco conceptual.....	19
1.2.1 Perspectivas generales del aprendizaje cooperativo	19
1.2.2 El rol del docente y del estudiante en el AC	21
1.2.3. Educación inclusiva.....	23
1.2.4 El proceso de inclusión en la escuela.....	26
1.2.5 Programa SAFPI	29
Capítulo 2. Metodología.....	31
2.1 Enfoque	31
2.2 Diseño	31
2.3 Tipo de Estudio	32
2.4 Alcance de la investigación.....	32
2.5 Estudio Transversal	32
2.6 Población y muestra.....	33
2.7 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos	33
2.7.1. Observación no participante	34
2.7.2 La Entrevista.....	34
2.8 Tipo de análisis de información	36
Capítulo 3. Análisis y discusión de resultados	37
3.1 Resultados de la observación no participante.....	38
3.2 Resultados de la Entrevista a Madres de Familia	45
3.3 Resultados de la Entrevista a los Docentes.....	51
3.4 Análisis de la entrevista al coordinador distrital SAFPI.....	59
Conclusiones.....	65
Recomendaciones	68
Referencias	70
Anexos	81
Anexo A.....	81
Anexo B.....	83
Anexo C.....	84
Anexo D.....	85

Índice de figuras

Figura 1. Educación inclusiva. Una perspectiva pedagógica.....	27
Figura 2. Interacción entre estudiantes en el rincón de lectura.....	41
Figura 3. Trabajo por grupos reducidos.....	42
Figura 4. Niños jugando con su compañero elegido.....	43
Figura 5. Niños partícipes del trabajo colaborativo.....	44
Figura 6. Niños comprometidos y enfocados en la actividad.....	45
Figura 7. Red semántica correspondiente a la entrevista dirigida a las madres.....	47
Figura 8. Trabajo de la motricidad fina con el uso de pintura dactilar.....	49
Figura 9. Complicidad y alegría en niños interactuando en el espacio SAFPI.....	50
Figura 10. Involucramiento de la familia en las actividades SAPFI.....	51
Figura 11. Red Semántica: Entrevista docentes programa SAFPI.....	52
Figura 12. Construcción de casitas Eco-Amigables.....	54
Figura 13. Docentes comprometidos están brindando apoyo y orientación a estudiantes.....	57
Figura 14. Red semántica correspondiente al discurso de la entrevista al Coordinador distrital del SAFPI.....	60
Figura 15. Estimulación de la concentración mediante creación de figuras con tempera.....	62
Figura 16. Aplicación de trabajo colaborativo con el apoyo familia.....	64

Índice de tablas

Tabla 1 Población y muestra.....	33
Tabla 2 Registros de observación	38

Dedicatoria

Dedico este trabajo a mi esposo Geovanny y mis hijos Doménica, David, Cristian, quienes han sido mi fuente de inspiración y sostén a lo largo de esta travesía educativa. Su amor, apoyo incondicional y motivación constante han sido la fuerza impulsora detrás de cada logro alcanzado. Este logro no solo es mío, sino también de aquellos que han creído en mí y han compartido este viaje.

Que esta obra sea un testimonio de gratitud y dedicación hacia quienes han influido positivamente en mi vida, inspirándome a esforzarme por la excelencia académica y a contribuir al avance de la educación.

Agradecimiento

Deseo expresar mi sincero agradecimiento al Dr. Alex Estrada García, mi guía y mentor durante este arduo viaje. Su orientación, paciencia y apoyo inquebrantable fueron fundamentales para el desarrollo de este trabajo. Cada conversación, cada corrección y cada consejo han contribuido de manera invaluable a mi crecimiento académico y profesional.

También quiero extender mi gratitud a mi familia y amigos cuya experiencia y aportes enriquecieron significativamente mi investigación, por siempre brindarme un cálido abrazo, por escucharme y animarme a no darme por vencida.

Introducción

El proceso de aprendizaje no se limita únicamente a competencias genéricas y específicas en la institución educativa, sino que conlleva un enfoque transversal que involucra a toda la comunidad educativa con las personas que forman parte del entorno de los niños y niñas en proceso de formación de manera que se concreta durante la trayectoria formativa desde los primeros años hasta titularse en una carrera. Se recibe instrucciones de los docentes, pero el aprendizaje va más allá, mediante experiencias y vivencias, al realizar diversas actividades y según los métodos de los diferentes modelos de educación. Ante esta situación las instituciones educativas incorporan estrategias educativas innovadoras para erradicar el enfoque tradicional, fundamentado en la competitividad y autonomía para alcanzar resultados acordes con el sistema global.

En este orden de ideas, existen publicaciones que argumentan el gran interés que ha suscitado actualmente sobre las estrategias del aprendizaje cooperativo en los centros de formación inicial, escuelas, centros de educación intermedia y universidades, donde muchos investigadores y maestros que la han aplicado, de manera frecuente, en sus metodologías de enseñanza en las aulas, encontraron resultados efectivos en los logros de aprendizaje (Muntaner y Forteza, (2021).

La postura epistémica seleccionada corresponde a la manera en que se mira la educación en contraste con la realidad externa a ella misma y, a las ideas que se tienen acerca de la educación inclusiva e integradora y desde el aprendizaje cooperativo con el fin de analizar el contexto donde se requiere comprender su realidad. El planteamiento de una posición comprensiva respecto al hacer investigativo, en el ámbito de la educación inclusiva y del aprendizaje cooperativo, implica la revisión de ciertas claves directrices proporcionadas por las epistemologías que han surgido de diferentes investigaciones en estas áreas, lo cual funciona como un referente explicativo de algunos procesos de producción, de conocimiento y que por tanto resultan insoslayables.

En tanto que, lo adoptado corresponde a la metodología acorde con la postura paradigmática, la cual fue el representado por el proceso interpretativo vivencial. Desde esta perspectiva, el cambio ha favorecido a la enseñanza al incorporar el trabajo cooperativo como la dinámica por excelencia del aprendizaje impulsando la socialización entre los educandos, cumpliendo con uno de sus objetivos de esta estrategia como es la construcción de conocimiento de manera colectiva, estimulando el alcance de las habilidades y destrezas propias de los estudiantes. Es necesario e importante puntualizar las diferencias entre un aprendizaje colaborativo y uno cooperativo, porque algunos docentes lo toman como sinónimos y no lo

son. En el colaborativo el docente asume que los estudiantes vienen con habilidades sociales suficientes basándose en ellas para conseguir los objetivos programados, y en el cooperativo los educandos toman adiestramiento para tener habilidades sociales.

En otras palabras, el aprendizaje colaborativo se encuentra centrado en el educando, significando que el estudiante tiene la responsabilidad del aprendizaje, mientras que el docente actúa como apoyo o guía en el proceso. Por otro lado, en el cooperativo la responsabilidad recae tanto en el docente como en el educando, entonces se dice que está centrado en el profesor, donde conjuntamente con los estudiantes operan como co-aprendices (Fernández, 2015).

De igual manera, Roselli (2016) subraya que las bases teóricas del aprendizaje colaborativo se derivan de las corrientes neo-piagetiana y neo-vygotskiana, las cuales difieren significativamente de las características del aprendizaje cooperativo, que se vincula más estrechamente con la corriente de los pequeños grupos y el desarrollo de habilidades sociales. En tanto que, en el aprendizaje colaborativo los estudiantes canalizan entre ellos sus esfuerzos, en cambio, en el aprendizaje cooperativo se fraccionan en grupos y el docente establece desempeños específicos a cada educando (Johnson, et al., 1994).

Por otra parte, Azorín (2018) sostiene que la noción de aprendizaje cooperativo ha evolucionado con el transcurrir del tiempo. La literatura científica ofrece diferentes trabajos investigativos acerca del tema, explicando los propósitos designados al concepto, desde finales del siglo XX, al aprendizaje cooperativo se le catalogaba como el logro de la eficiencia, y hoy en día es apreciado como una estrategia para la inclusión.

Hasta aquí, hemos presentado una introducción a la intención de esta investigación, describiendo brevemente los constructos de aprendizaje y enfatizando las nociones de aprendizaje cooperativo y colaborativo. Esto se hace para evitar confusiones sobre los términos y, luego, procederemos a contextualizar la temática de la inclusión como parte fundamental de esta investigación.

En este sentido, Da Dalt (2016) aborda el tema de la inclusión de los educandos, quienes tienen dificultades para lograr el aprendizaje a través de procedimientos de enseñanza utilizados en las aulas de clase y proponen otra ruta para superar esas barreras. Esta autora consideró que la diversidad de estudiantes debe ser tratada con tal amplitud que permita la inclusión para acceder a una educación de calidad, sin segregación, porque es un derecho universal que cada institución educativa debe acoger independientemente de los talentos y

la capacidad cognitiva de los estudiantes, así como su procedencia social, económica, cultural y circunstancias o situaciones de su vida cotidiana.

En el Congreso de Educación Inclusiva titulado “Contextos para la inclusión en la sociedad del conocimiento”, llevado a cabo en mayo de 2016, en Valencia (España), se plantearon varios aspectos urgentes por ejecutar en cada país referidos especialmente al compromiso ético, profesional y deontológico de los docentes, también se demandó un cambio de las prácticas educativas poco pertinentes y demostradamente ineficientes de las políticas educativas (Arnaiz y Guirao, 2015).

Es fundamental tener en cuenta algunos aspectos primordiales para que la educación inclusiva tenga éxito. En el Congreso de Educación Inclusiva (2016), se destacó la importancia de que la comunidad educativa escolar adquiera compromiso para promover un proyecto educativo común que se traduzca en un proyecto comunitario de inclusión social y educativa. En este sentido, el proyecto mencionado debe especificar que el educando es el beneficiario de la educación inclusiva, desechando la noción de que deben adaptarse a la educación. En consecuencia, las organizaciones educativas tienen la responsabilidad de proporcionar respuestas pertinentes y diferenciadas a todos los estudiantes, siguiendo el diseño universal del currículum.

La educación inclusiva es un modelo educativo relacionado directamente con la equidad del sistema educativo, está referida a los educandos en su totalidad, en tanto la organización necesita alternativas de cambio bajo un modelo ecológico y sistémico, como enfatiza la Declaración de Incheon (UNESCO, 2016). Por otra parte, el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (UNESCO, 2020) extiende un llamado a la sociedad para que comprenda el propósito de la educación inclusiva, como la esperanza de aquellos más vulnerables para ser tomados en cuenta en los planes de acción debido a que confrontan más barreras.

En este contexto, la presente investigación obedece a la situación evidenciada en la dinámica de las aulas de clase, en el contexto del programa SAFPI, para desarrollar las prácticas inclusivas que den respuesta efectiva a las necesidades de atención de los niños y niñas que forman parte de la diversidad. A pesar de los esfuerzos encaminados a minimizar la exclusión y multiplicar las opciones de inclusión, se evidencian falencias importantes, especialmente en el contexto rural Cumbe donde existen otros factores de riesgo que intervienen en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas que habitan este sector.

Por lo expuesto, este estudio representa para el contexto educativo rural seleccionado la posibilidad de mejorar los procesos de inclusión hasta ahora desarrollados, revisando y analizando las diversas situaciones que pudieran cambiarse con la implementación de nuevas estrategias de atención a la población diversa. También, representa para el equipo docente de la escuela rural la posibilidad de profundizar en el conocimiento teórico-metodológico de la práctica pedagógica actualizada y pertinente con las innovaciones que deben desarrollarse en los contextos escolares.

De acuerdo con lo descrito, surgieron las siguientes preguntas de investigación ¿Cuáles son las características del aprendizaje cooperativo que se desarrolla en el programa SAFPI, contexto rural?; ¿Cuáles son las prácticas inclusivas que se implementan en el programa SAFPI, contexto rural? Y, por último, ¿Cuál es la relación entre el aprendizaje cooperativo y el desarrollo de prácticas inclusivas en el programa SAFPI, contexto rural?

El objetivo general es analizar el proceso del aprendizaje cooperativo vinculado a las prácticas inclusivas dentro del programa SAFPI desarrollado en el contexto rural Cumbe. Los objetivos específicos son:

- Describir las características del aprendizaje cooperativo que se desarrolla en el programa SAFPI en el contexto rural Cumbe.
- Determinar las prácticas inclusivas implementadas en el programa SAFPI en el contexto rural Cumbe.
- Establecer la relación entre el aprendizaje cooperativo y el desarrollo de prácticas inclusivas dentro del programa SAFPI en el contexto rural Cumbe.

La tesis consta de 3 capítulos, en el primer aparato se configura el aspecto introductorio, el cual describe el problema tratado, los objetivos y la justificación de la investigación. En el primer capítulo se presenta el estado del arte, donde se analizan los antecedentes teóricos y metodológicos relacionados con el problema de investigación y señalamientos de vacancias investigativas. De la misma manera, se plantea el contexto teórico a través de la revisión de fuentes de artículos especializados e investigaciones que plantean los preceptos formulados. En el segundo capítulo, se establece la conexión con la metodología, donde se detallan las particularidades de la investigación, abordando aspectos como el tipo de estudio, los participantes, las estrategias para la recolección de datos y el procedimiento de análisis de datos. El tercer capítulo profundiza en los resultados y la discusión, presentando un análisis e interpretación de los hallazgos derivados de la implementación de las estrategias de recolección de datos. Para finalizar, se enfatiza en las conclusiones al evaluar el logro de los objetivos mediante una síntesis de resultados, una discusión integrada con el marco teórico

y metodológico, seguida de recomendaciones, también se explora la posible aplicación del conocimiento generado por la tesis por parte de la comunidad de referencia (transferencia) y se proponen posibles direcciones para investigaciones futuras.

Capítulo 1. Estado del arte

1.1 Antecedentes teóricos y metodológicos

Se presentan a continuación investigaciones relacionadas con el tema que se examina, para identificar su importancia y pertinencia. Al respecto, Angenscheidt y Navarrete (2017), llevaron a cabo un estudio en Uruguay con el propósito de detallar las posturas de los maestros de educación inicial y primaria en un colegio privado de Montevideo con respecto a la inclusión educativa. La metodología del estudio correspondió a un diseño de tipo transversal y descriptivo. Para la muestra fueron seleccionados 44 docentes evaluados por medio de la Escala de Opinión acerca de la Educación Inclusiva. Uno de los hallazgos resaltantes muestra que el 52% de los participantes concuerda en que todos los alumnos se benefician académicamente en aulas regulares, mientras que el 70% experimenta beneficios sociales en entornos educativos inclusivos. Mientras que, 68% coincide que la inclusión educativa puede implementarse en cualquier etapa y a pesar de sus desafíos esta aporta grandes ventajas.

El aporte del estudio de Angenscheidt y Navarrete (2017) se encuentra en estrecha relación con esta investigación, pues uno de sus objetivos consistió en detallar las posturas de los maestros de educación inicial y primaria y en esta investigación se toma a docentes de primaria y se desea conocer sus actitudes, percepciones, creencias y sentimientos que poseen favorables o no ante el hecho educativo inclusivo en un aula regular.

El estudio de Hidalgo (2019), llevado a cabo en Perú se centró en analizar la cultura escolar y cómo afecta las prácticas inclusivas en diversas instituciones de educación secundaria en el Distrito Pariñas, ubicado en Piura. Para este propósito, empleó un método de investigación cuantitativo, utilizando un diseño descriptivo y correlacional no experimental. El grupo de estudio consistió en 100 profesores que fueron evaluados mediante el uso del cuestionario de cultura escolar en educación inclusiva y el cuestionario sobre prácticas inclusivas. Encontraron que, el 89% de los participantes implementa prácticas inclusivas, además, establecieron que existe correlación entre las variables, esto significa que a medida que se implementen prácticas inclusivas que promuevan todos los estudiantes participan, es probable que la cultura escolar se refuerce.

La contribución del estudio realizado por Hidalgo fortaleció el conocimiento acerca de valores inclusivos y a las prácticas inclusivas como las acciones que posibilitan la participación de todos los estudiantes, mientras que en la presente investigación se estudiaron las “prácticas inclusivas” de los docentes que atienden niños y niñas del programa SAFPI en Ecuador.

Calderón (2019), en su trabajo de investigación en Perú, ejecutado en una institución educativa con infantes de tres años, persiguió como propósito establecer la correlación entre el aprendizaje colaborativo y las competencias sociales. El estudio fue descriptivo correlacional, fue seleccionada una muestra de 80 niños y niñas de nivel inicial. Se utilizó la ficha de observación como técnica, comprendida en un instrumento de AC y otro que permitió evaluar las habilidades sociales, validados con el juicio de expertos. El coeficiente de Cronbach fue de 0.87 para la ficha de observación sobre AC y de 0.983 para el de la variable habilidades sociales. Se concluye que existe relación altamente significativa. Analizar la relación entre el aprendizaje en colaboración y las competencias sociales en infantes de tres años de una Institución Educativa en Los Olivos, por el valor de rho de Spearman $r = 0.895$.

El aporte de este trabajo realizado por Calderón (2019) el foco de atención está en la investigación de las conexiones que existen entre AC y habilidades sociales, tributando conocimientos valiosos que profundizaron la comprensión del comportamiento de los actores educativos entrevistados que tienen relación con el organismo educativo SAFPI en Ecuador.

Por otra parte, Orozco y Moriña (2020) realizaron un estudio en Sevilla, España con el objetivo de analizar el tipo de estrategias metodológicas que practican los docentes al desarrollar la pedagogía inclusiva en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Metodológicamente se enfocó el estudio en forma cualitativa realizando entrevistas semiestructuradas a 70 docentes de diferentes instituciones ubicadas en Sevilla. Se encontraron similitudes y disparidades en la aplicación de las estrategias de aprendizaje y en la manera de participar en clase de los educandos, entre las acciones tomadas para favorecer la inclusión estaba la estrategia de AC.

La investigación realizada por Orozco y Moriña (2020) se fundamentó en cómo valoran las escuelas para que sean espacios que reconozcan a la diversidad y también que todo niño y niña puedan aprender, en tanto que sus capacidades penden de las oportunidades que se coloquen a su disposición, como en el caso que interesa a esta investigación que es el AC. Por estas razones, la educación inclusiva demanda a los educadores y comunidad educativa en general, una mirada más profunda y sensible acerca de su significado porque no es una necesidad, sino un derecho que ninguna institución debe cuestionar o ignorar.

Por su parte, Boix y Ortega (2020) formalizaron un estudio en Albacete, España, con la finalidad de demostrar la contribución académica y social del AC, así como también su incidencia en la afectividad de los estudiantes. Es de destacar que la estrategia del AC es una alternativa que se ha venido instrumentando en educación primaria en respuesta a las prácticas convencionales y competitivas. El arqueo bibliográfico realizado ayudó a analizar

un total de 14 trabajos, resaltando las ventajas emocionales y sociales por encima de las académicas, junto con el desarrollo de habilidades sociales y la mejora del ambiente en el aula. La revisión bibliográfica revela que el AC tiene una apariencia desigual en las áreas troncales de primaria dentro del contexto español.

La aportación que suministró Boix y Ortega (2020) a esta investigación queda circunscrita a la variable AC, especialmente a la manera en la cual trabajaron este concepto relacionándolo con el beneficio que tiene sobre la parte afectiva de los alumnos dentro del entorno del aula. Además, concluyeron que el uso del AC se considera adecuado y beneficioso para todas las etapas educativas, como una herramienta de mucha utilidad para el desarrollo de las habilidades sociales y afectivas del alumnado de primaria.

De igual manera, Heras (2020) realizó un estudio con el objetivo de mejorar la inclusión educativa abordando cuestiones de diversidad para niños y niñas en la educación ordinaria y cooperativa. El lugar donde se desarrolló el operativo investigativo fue la unidad educativa “Juan Bautista Vázquez” de Azogues. La unidad de análisis fue un grupo de quinto grado, con 40 estudiantes. Basado en un paradigma cualitativo, este trabajo fue elaborado siguiendo los principios de la “investigación-acción participativa” y fue de alcance exploratorio/descriptivo. A partir del diagnóstico anterior, el autor propuso una intervención que incluyó diversas actividades para promover la inclusión educativa a través del AC. Se cree que este enfoque ayuda a afrontar la diversidad de los estudiantes y es una forma ideal de sentar las bases para una educación inclusiva y convertirse en un elemento rico del proceso educativo.

En resumen, el estudio de Heras (2020) ofrece una perspectiva más profunda sobre la inclusión educativa y brinda herramientas prácticas para abordarla de manera efectiva en el entorno escolar. Asimismo, fomenta una cultura escolar más inclusiva y enriquecedora para todos los participantes en la educación. No solo ayuda a comprender los desafíos de la inclusión, sino que también propone acciones concretas, por ejemplo, participar en actividades colaborativas con compañeros, ya sea en pares, grupos cooperativos o en debates interactivos.

Por otro lado, Solís *et al.* (2022) expresan que el AC es una forma metodológica adecuada en la educación, demostrando que mejora las destrezas de pensamiento, al permitir que ocurra el proceso de comunicación activa entre los estudiantes que la practican. No obstante, salvo por estas afirmaciones teóricas, en el análisis sistemático efectuado por los autores mencionados y que representa su investigación, encontraron estudios que exploran esta táctica con estudiantes que tienen requerimientos educativos especiales. De los 33 hallazgos

en su revisión bibliográfica, solo 8 artículos abordan directamente la conexión entre el AC y la inclusión estudiantil, considerando tanto su significado restringido como amplio. Además, de los 27 estudios prácticos encontrados por los investigadores, solo 3 incorporan a estos estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en sus muestras. Esto resulta notable en sistemas educativos que fomentan la inclusión de estos estudiantes en el aula.

Es decir, en el trabajo de Solís et. al. (2022), se verifica que hay una ausencia de investigaciones prácticas que comparen las teorías comunes con las prácticas en el campo que sostiene la implementación del AC en contextos de la educación inclusiva. En la experiencia se observa una interdependencia positiva y de colaboración entre todos los estudiantes.

En este mismo contexto de las NEE, Mantilla (2019) realizó una investigación en la Universidad Andina Simón Bolívar de Ecuador, centrándose en la inclusión educativa de niños en edad preescolar, con el objetivo de resaltar la importancia de comenzar a trabajar en la inclusión desde las primeras etapas de la vida, dado que este periodo es fundamental en el desarrollo de los niños y niñas. Durante esta etapa, los niños absorben rápidamente experiencias de aprendizaje, valores y hábitos que constituyen los cimientos de su personalidad, conocimientos y valores, los cuales se consolidan con el tiempo. Este estudio resalta la relevancia de integrar a una niña con NEE en el entorno educativo, lo que contribuye a mejorar tanto su calidad de vida como la de su familia. Mantilla usa la metodología del estudio de caso.

Asimismo, las actividades realizadas se basan en las sugerencias metodológicas del campo de estudio, incluyendo el espacio físico, material didáctico individualizado, actividades complementarias como, natación, pintura, lectura de cuentos, actividades de coordinación motriz, juegos integrados, rincones de aprendizaje, etc. Por último, se sugiere la elaboración de estrategias metodológicas y la exitosa implementación de procesos de inclusión en escuelas convencionales, con el fin de que los niños con NEE puedan integrarse en la sociedad y participar activamente en la vida cotidiana. Aunque inicialmente se hace referencia a las NEE, es importante comprender que la inclusión no se limita únicamente a niños con este grupo, sino que abarca a todos los niños, independientemente de sus características individuales. Esto implica considerar la diversidad presente en el aula, incluyendo a aquellos niños que pueden tener necesidades particulares, pero no necesariamente están diagnosticados con NEE. El vínculo entre la inclusión, las NEE y los niños con diversas características radica en la importancia de implementar prácticas inclusivas que atiendan las necesidades individuales de todos los niños, promoviendo un ambiente educativo equitativo y enriquecedor para el desarrollo integral de cada uno de ellos.

El tributo del estudio de Mantilla (2019) para la presente investigación, radica en las estrategias que utilizó el investigador en la educación inclusiva, desde las mismas experiencias vividas por una de las alumnas del preescolar con NEE. Comparando el contexto situacional de la investigación de Mantilla con el SAFPI, así como la inclusión de la niña con NEE requiere una inversión considerable de tiempo para lograr resultados positivos; también en el SAFPI. La implementación efectiva de estrategias educativas personalizadas y la entrega de servicios de apoyo, repercutirá positivamente en el desarrollo de los niños y niñas que sin tener NEE muestran características diversas. Dichas características, deben ser consideradas, por ejemplo, niños y niñas que no asisten regularmente al programa o tienen un bajo desarrollo del lenguaje, otros niños que siguen manteniendo un apego excesivo con su madre, etc., en cada caso, se aplican estrategias que puedan contribuir a la superación de las dificultades en mención.

En el SAFPI, persiste la falta de recursos materiales y de tiempo por parte de los profesionales cuya carga horaria resulta reducida para atender al grupo de niños asignados. Estos factores, no deberían convertirse en un obstáculo para conseguir las destrezas establecidas para el desarrollo de los niños y niñas, a su vez, se puede conseguir la participación de los miembros de la comunidad implicada, sobre todo, de la familia para conseguir dicho fin.

Sánchez (2023), examinó la conexión entre las cualidades del crecimiento cognitivo y social en niños en edad preescolar, y cómo esto influye en el desarrollo de la cooperación. Además, se abordaron las directrices pedagógicas ofrecidas por el AC para fomentar la colaboración en el entorno escolar, así como las características del papel del docente que respaldan dicho desarrollo colaborativo. El autor concluye que la cooperación es un objetivo fundamental en el desarrollo cognitivo y social de los niños, siendo tanto un proceso cognitivo como una habilidad social. Además, se destaca que la cooperación no solo es un medio para el aprendizaje, sino también un fin en sí mismo. Se evidencia que cuando los niños cooperan entre sí, ponen en práctica diversas habilidades cognitivas, como la capacidad de adoptar diferentes perspectivas, lo que les permite interactuar de manera activa y efectiva en su entorno social. De acuerdo con las teorías y las investigaciones revisadas, el aprendizaje cooperativo en la educación inicial establece las bases para promover la capacidad de tomar decisiones de manera independiente, habilidades competitivas y la iniciativa en los niños, aspectos esenciales para alcanzar el bienestar común y formar al niño como ciudadano.

La afirmación de que el AC sienta las bases del desarrollo de la autonomía, competencia e iniciativa del niño es sumamente alentadora. Reconocer el impacto positivo que el AC puede tener en el crecimiento de los niños resalta la importancia de fomentar este enfoque en el ámbito educativa. Además, la idea de que el AC contribuye al logro del bienestar común y a

la formación de los niños como ciudadanos es verdaderamente inspiradora. Destacar el papel transformador que la cooperación puede tener en la sociedad refuerza la importancia de promover este enfoque en la educación.

En la investigación de Ingaroca (2023) el objetivo fue investigar si la implementación de un programa de AC tiene un efecto positivo en el desarrollo de las habilidades sociales en niños de cinco años pertenecientes a una institución educativa situada en San Martín de Porres, Lima. Durante el estudio, se utilizó la escala de evaluación de habilidades sociales, administrando pruebas tanto antes como después de la implementación de las 12 actividades del programa de AC. Los hallazgos muestran un progreso notable en las habilidades sociales de los niños después de participar en el programa de AC. El hecho de que el porcentaje de niños con un nivel alto de habilidades sociales haya aumentado del 24% al 68% sugiere un impacto positivo del programa. Además, la disminución en el nivel medio y bajo podría interpretarse como una redistribución de las habilidades sociales hacia niveles más altos, lo que sugiere que el programa ayudó a elevar el rendimiento general de los participantes en este aspecto.

Según los resultados de Ingaroca (2023) se puede considerar que el AC es una estrategia educativa efectiva para mejorar las competencias interpersonales de los infantes en edad preescolar. La evidencia de que el porcentaje de niños con un nivel alto de habilidades sociales aumentó significativamente después de participar en el programa puede tener grandes beneficios. Esto sugiere que el aprendizaje cooperativo no solo puede favorecer el rendimiento académico de los niños, sino también su capacidad para interactuar y colaborar con otros en un entorno social (Johnson, et al., 2006).

1.2 Marco conceptual

1.2.1 Perspectivas generales del aprendizaje cooperativo

El aspecto procedimental para aprender de manera cooperativa ha tenido éxito en los contextos educativos inclusivos debido a los excelentes resultados obtenidos, cimentados en la correspondencia de oportunidades para todo el grupo de escolares (Gómez et al., 2022). Existen coincidencias entre Gómez et al. (2022) y Juárez et al. (2019), se reconoce que, a través de métodos activos, los estudiantes aprenden de las experiencias e interacciones entre pares, lo que les permite desarrollar sus habilidades.

En las décadas recientes, se ha realizado una considerable cantidad de investigaciones que evidencian los beneficios académicos, psicológicos y sociales derivados de la aplicación del AC como enfoque de enseñanza y aprendizaje en distintos niveles educativos. El AC

representa un método activo en el cual los estudiantes, organizados en grupos reducidos de hasta cinco miembros, colaboran entre sí para optimizar tanto el proceso de aprendizaje propio como el de sus compañeros. Este enfoque requiere una transformación en las percepciones, actitudes y conductas tanto de los alumnos como de los docentes hacia el proceso educativo convencional de enseñanza y aprendizaje. El rol central del docente se transforma, siendo el estudiante quien aprende mediante la colaboración con sus pares. Para facilitar esta transición, es esencial crear actividades que promuevan la participación, el intercambio de ideas y la reflexión, tanto de manera individual como en grupo. Los beneficios del AC son amplios, abarcando aspectos académicos, psicológicos y sociales en todas las etapas educativas.

Diversas investigaciones han demostrado que trabajar de forma cooperativa, para lograr un objetivo común, produce un mejor desempeño entre los estudiantes, más que un trabajo individual. Vale la pena destacar el aporte de Polo *et al.* (2017), quienes resaltan que el AC es una estrategia esencial para incrementar la calidad de las relaciones y la convivencia dentro del entorno educativo, lo que proporciona estrategias fundamentales para desarrollar interacciones sociales vigorosas, se destaca entre ellas, un aumento del apoyo social, mayor afinidad interpersonal entre los alumnos y actitudes más auténticas hacia los demás.

En este sentido, se pueden identificar cuatro factores relacionados con el éxito de la AC: motivación, cohesión social, desarrollo cognitivo, construcción cognitiva y preparación a fin de adquirir habilidades de comunicación. Para que estas estrategias tengan éxito es fundamental que los alumnos aprendan a cooperar y que este se forme en habilidades sociales, fundamentales y extrapolables a cualquier situación que requiera colaboración (Erbil y Kocabas, 2018).

Por su parte, Chamorro (2019) sostiene que las estrategias de AC ponen énfasis en evitar las competencias en el aula de clase, por lo que el punto focal está en la repartición de tareas, roles y responsabilidad de cada miembro del equipo, interactuando entre ellos, utilizando la comunicación constante. La autora explica, que el AC debe verse más allá de las funciones del trabajo y desempeño de un equipo, porque tiene todas las condiciones para que cada integrante participe al trabajar acoplados, para alcanzar el objetivo o meta común, basándose en la solidaridad y auxilio de todos, de esta manera los educandos dejan de ser individualistas y competitivos, el asunto no es ver quien hace la tarea mejor.

De igual manera, la visión cooperativa en el contexto del aula de clase determina un procedimiento en el cual una persona adquiere un conocimiento superior al que obtendría de manera individual, gracias a la interacción entre los miembros de un equipo que son capaces

de discernir y comparar sus perspectivas (Ravelo *et al.*, 2018; Estrada *et al.*, 2021).

Bajo este enfoque, y con el aval de cuantiosas investigaciones realizadas en esta temática, se afirma que se integra el AC al campo de la didáctica como una herramienta metodológica que cada día debido a la praxis del docente se consustancia con la innovación educativa, al incorporar cada día diferentes estrategias que incrementan el potencial indispensable para cambiar las prácticas pedagógicas en las escuelas.

1.2.2 El rol del docente y del estudiante en el AC

A nivel mundial, todos los avances en ciencia y tecnología conllevan cambios en el ámbito educativo, lo que implica que los educadores deben poseer las herramientas adecuadas, como estrategias, técnicas y enfoques, que no solo fomentan aprendizajes significativos, sino también aprendizajes colaborativos. Se puede adoptar un enfoque directo que involucre diversas actividades cooperativas, así como un enfoque conceptual que incorpore principios para planificar actividades pedagógicas que promuevan el aprendizaje activo (Dávila, 2020). En este contexto, los profesores tienen la flexibilidad para diseñar clases que se ajusten a la mejor manera de alcanzar los objetivos educativos previstos. Así también, Luque *et al.* (2021), manifiesta que anteriormente el AC era identificado como aprendizaje colaborativo, porque describía un proceso que contribuía al desarrollo integral de los estudiantes de primaria.

En este sentido, se han registrado los aportes de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2017), en los que destacan la relevancia de la participación y la colaboración en la inclusión de todos los participantes educativos. Luque *et al.* (2021) planteó que hablar de AC significa comprometerse en una interpretación de un concepto que difiere del proceso educativo habitual y obsoleto de hoy.

El AC es un área de investigación de gran actualidad. Comprende la metodología didáctica que maneja la sinergia de equipos de un número discreto de educandos, donde prevalece lo heterogéneo en cuanto a beneficio, desempeño y competencias, practicando acciones que favorezcan la interacción para la participación equilibrada y equivalente de los involucrados, con la finalidad de avalar una alta participación sincrónica entre ellos.

En este sentido, se puede decir que el AC ayuda a redefinir el papel de los docentes, es decir, su competencia profesional aumenta al compartir conocimientos con sus alumnos. En el caso de los estudiantes, cuando asumen el rol del docente, llegan a imitar aquello que observaron en el aula, activando significativamente el poder referencial del docente. Dicha imitación incrementa la autoridad del experto al ser eficaz en el educando con un impacto positivo

correspondiente al incremento en la excelencia educativa en el aula.

Desde esta perspectiva, Díaz (2004, como se citó en Azorín, 2018), refiere que en el AC se conforman equipos diversos que apuntalan a la teoría del contacto, tanto como a la validez de la cooperación, lo cual fortalece el valor de la tolerancia y la integración de todos los educandos en diferentes contextos, por ejemplo, con alumnos de necesidades especiales o con jóvenes que al principio mostraban dificultades de integración en su grupo de clase.

En este sentido, Slavin (1999, como se citó en Azorín, 2018), sostiene que el AC coadyuva en el fortalecimiento de la autoestima en los educandos con dificultades en el aprendizaje que son incorporados a la educación regular, en tanto integran equipos y, por tal razón tienen responsabilidad frente al maestro y también ante sus compañeros de curso. Permite que cada miembro del equipo rápidamente aprenda a reconocer las limitaciones de los compañeros que tienen dificultades de aprendizaje, o pocas habilidades sociales y pueden entonces adaptar sus participaciones para que sus pares comprendan lo que se está realizando en el aula, asimismo, algunos de los miembros del equipo pueden llevar la acción de la escritura por aquellos que tienen problemas con la destreza de escribir, y así, poco a poco se van involucrando con los compañeros que dependen de ellos para ayudarlos con las asignaciones.

Una opción válida que los educadores deben implementar en los centros educativos son los métodos que fomentan la inclusión y la equidad, aplicando y empleando las tácticas del AC y los estudiantes tienen la responsabilidad de aprender tanto por sí mismos como con sus compañeros. Es importante destacar que su labor no solo consiste en descubrir algo juntos, sino también en aprender conjuntamente como equipo (Padilla, 2021)

Desde la perspectiva de Carbonell (2017) este prototipo de aprendizaje es una herramienta que proporciona la forma de interacción entre los escolares, disminuyendo las potenciales barreras del individualismo, cambiando el enfoque tradicional y los métodos de enseñanza aprendizaje, esta mirada es una salida que contribuye a la creación de una escuela inclusiva cimentada en valores que afianzan la noción de sociedad que se desea transformar.

Por otro lado, Fuentesal y López (2019) indican que el AC es un método caracterizado por el trabajo en conjunto y fundamentado en el constructivismo social. Este enfoque facilita la vivencia de experiencias emocionales grupales que contribuyen al buen funcionamiento y la confianza interpersonal entre los participantes, lo cual lo hace apropiado en diversas etapas y contextos, como la formación en convivencia, siempre que se realicen recomendaciones específicas.

Con el propósito de abordar la diversidad bajo una perspectiva inclusiva, que es el enfoque teórico que se adopta en la presente investigación, diferentes organizaciones se han esforzado por definir el AC. Al respecto, Azorín (2018) explica que:

La Fundación Mapfre (2017) ha mencionado el AC como una estrategia para escuelas inclusivas. En este contexto, la inclusión escolar se comprende como: 1) la diversidad como un aspecto natural e inherente al ser humano; 2) la diferencia como un valor; y 3) la enseñanza como un desafío para los docentes, quienes deben asegurar la calidad. En este marco, el AC se considera una de las herramientas que implementa y desarrolla la transmisión de estos valores esenciales para la vida en sociedad, una sociedad diversa en términos de habilidades, creencias y culturas (p.184)

Por otro lado, Fundación Mapfre (2016) reconoce en su publicación *"El trabajo cooperativo como metodología para la escuela inclusiva"* que la diversidad y la diferencia son características naturales e imprescindibles del ser humano, elementos que enriquecen la experiencia educativa. Sin embargo, estas características también suponen un reto para el profesorado, que debe garantizar una educación de calidad para todos. El AC se presenta como una herramienta fundamental para afrontar este reto, ya que facilita la transmisión de valores esenciales para la convivencia en una sociedad diversa, como la aceptación de las diferencias, la comprensión mutua, la colaboración y la responsabilidad individual y colectiva. En definitiva, el aprendizaje cooperativo es una herramienta poderosa para promover la inclusión y la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

1.2.3. Educación inclusiva

En cuanto a la educación inclusiva, esta se explora en este apartado a través de una revisión de conceptos utilizando la literatura académica. Es crucial definir claramente el término "inclusión" para que sea significativo para diversas partes interesadas. Las definiciones de la Guía de la UNESCO (2017) para garantizar la inclusión en la educación resultan particularmente útiles, la educación inclusiva se define como un proceso que contribuye a superar las barreras que restringen la asistencia, participación y desempeño de los estudiantes.

La concepción de inclusión se originó en la conferencia internacional de la UNESCO, donde se establecieron directrices educativas en el encuentro llevado a cabo en Jomtien, Tailandia, en el año 1990. Durante esta conferencia se promovió la idea de una educación global que atendiera las necesidades básicas de aprendizaje y promoviera el bienestar tanto individual como social de todos los individuos dentro del marco educativo convencional. La educación inclusiva se plantea como un derecho universal para todos los niños y niñas, con el objetivo

de atender las diferencias sin estigmatizarlas (considerando la diversidad como una característica común en los seres humanos) y fomentar la igualdad en el acceso a una educación de excelencia para todos.

Desde esta perspectiva, establecer escuelas con un enfoque inclusivo se presenta como un desafío en el ámbito educativo contemporáneo. La creación de instituciones educativas inclusivas se posiciona como una meta perseguida por esfuerzos coordinados de docentes, programas y proyectos tanto a nivel nacional como en colaboración internacional, marcando así la historia reciente. La educación inclusiva representa una manifestación de transformación, ya que su lógica actualiza y reorganiza los fundamentos de la Educación Especial.

Ocampo (2019) sostiene que "desde mi perspectiva teórica, concibo el evento como una estrategia para crear lo posible, para producir lo nuevo, para la transformación radical" (p. 17).

La Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa (2017) proporciona recursos valiosos, incluyendo los desarrollados en el marco del proyecto de integración educativa llamado "Lograr el éxito para todo el alumnado". Lograr una escuela inclusiva demanda la colaboración de toda la comunidad, desde las autoridades institucionales hasta los usuarios finales, es decir, los estudiantes y sus familias. Se requiere cooperación en todos los niveles, y todas las partes implicadas deben adoptar una visión a largo plazo. Se requiere un cambio en el lenguaje, actitudes y valores que reconozca la importancia de la diversidad y una participación justa para todos.

En línea con esta idea, Simari (2021) propuso que para abordar la educación inclusiva es esencial adoptar un cambio de paradigma respecto a la discapacidad, pasando de un modelo médico a uno social. Esto implica dejar de ver la discapacidad como una dificultad exclusiva de quienes la experimentan, centrando la atención en la sociedad y todos los elementos que pueden llevar a la exclusión.

Es evidente que, en este contexto, los términos inclusión e integración escolar se utilizan frecuentemente como sinónimos, una distinción que es importante hacer. La inclusión no busca establecer un modelo "normalizado" sobre el ser, el pensar y el actuar, sino que busca aceptar a cada persona por lo que realmente es, reconociendo y respetando su condición de ser humano con sus características individuales y específicas. La integración por su lado, según Cornejo (2014) "es un proceso que permite la incorporación de niños y niñas con discapacidad, a entornos y recursos educativos junto con niños y niñas que no presentan

discapacidad” (Como se citó en Intriago y Jama, 2022, p. 495).

Por otro lado, Graneros (2022) presentó su perspectiva sobre la inclusión, planteando que es un concepto pedagógico teórico que aborda la manera en que la escuela debe manejar la diversidad. La idea principal consiste en la importancia de transformar el sistema educativo para satisfacer las necesidades individuales de todos los alumnos, en lugar de esperar que estos se ajusten al sistema existente.

La educación inclusiva se describe como un proceso en constante desarrollo que implica reconocer, valorar y responder adecuadamente a la variedad de atributos, intereses, habilidades y aspiraciones de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos (Darretxe et al., 2020). Su objetivo consiste en promover el aprendizaje y la participación en un ambiente compartido con compañeros de edad similar, sin discriminación ni exclusión. En este marco, se busca garantizar, conforme a los derechos humanos, el apoyo y las adaptaciones razonables en el proceso educativo mediante prácticas y culturas que derriban barreras dentro del contexto educativo. En la actualidad, la inclusión social y escolar se considera un fenómeno complejo donde la diversidad se percibe como un valor (Stenman y Pattersson, 2020).

Con el fin de progresar hacia una sociedad más justa y equitativa, es crucial promover la justicia en la mayor medida posible, siendo la promoción de la educación inclusiva en escenarios e instituciones educativas un aspecto fundamental. Esto tiene como objetivo atender a la variedad de niños y niñas, asegurando una educación de calidad mientras aprenden y conviven. Las escuelas actuales deben favorecer la inclusión en lugar de generar distancias entre los estudiantes debido a su condición socioeconómica, discapacidad, habilidades especiales, pertenencia a minorías étnicas, o cualquier otra dificultad (Huertas, 2022)

En consecuencia, el desafío principal del sistema educativo radica en lograr un equilibrio entre la diversidad y las prácticas tradicionales en la formación. Esto implica proporcionar una educación relevante, ajustada a las diferencias socioculturales e individuales de los estudiantes, al mismo tiempo que se sigue las regulaciones habituales e inclusivas en el sistema, la escuela y el aula. El propósito es apoyar condiciones de igualdad que fomenten la convivencia en la diversidad, el sentimiento de pertenencia y la cohesión social.

La complejidad radica en la organización de los cursos y la formación de grupos en el aula, buscando un equilibrio respecto a la diversidad de características de los estudiantes o, alternativamente, formando grupos lo más homogéneos posibles, concentrándose a los

estudiantes con particularidades y rendimiento académico. equivalente (Medina, 2021; Zorrilla, 2020).

1.2.4 El proceso de inclusión en la escuela

Desde este horizonte, Arnáiz *et al.* (2017) se refiere a la auto-evaluación de los espacios educativos por parte de los docentes que laboran en ellos, como una acción esencial con la finalidad de diagnosticar los puntos fuertes y débiles o las potenciales barreras que inciden de forma favorable o desfavorable en el proceso de inclusión educativa, en tanto, llevar a cabo este proceso le ofrece información clave a los institutos educativos a fin de ejecutar acciones de mejora.

En este sentido, es de vital importancia para los docentes percatarse del tipo de contexto en el que se despliegan los educandos integrantes de cada aula de clase, conocer sus niveles y ritmos de aprendizaje, cuáles son las competencias adquiridas durante el trayecto formativo, comprender las situaciones sociales y culturales en las cuales estos están inmersos, de tal manera que logren desarrollar mejorar las metodologías de enseñanza y aprendizaje de manera óptima (Muntaner *et al.*, 2016).

Este grado de atención a la diversidad, al incluir a estos educandos con diversas tipologías en dificultades de aprendizaje para los estudios normalizados situados en centros educativos no inclusivos, se presenta una situación donde disminuye las diferentes patologías y dificultades de aprendizaje entre el estudiantado, debido al suministro de oportunidades de aprendizaje, coadyuvando a trascender su integración en la sociedad. En este contexto, es imperativo que los educadores cuenten con el conocimiento y la capacitación adecuados para emplear estrategias y herramientas que aborden las necesidades educativas específicas de estos estudiantes, brindándoles el respaldo requerido.

Por otra parte, Rappoport y Echeita (2018) consideran las aulas regulares como un lugar o sitio único de socialización y perfeccionamiento de las aptitudes que tienen los niños, niñas y jóvenes pertenecientes a una comunidad. No obstante, actualmente, los educandos habitualmente los más vulnerables, están despojados de este derecho educativo básico, por el afianzamiento de un sistema de apoyo de tipo limitado o individualizado.

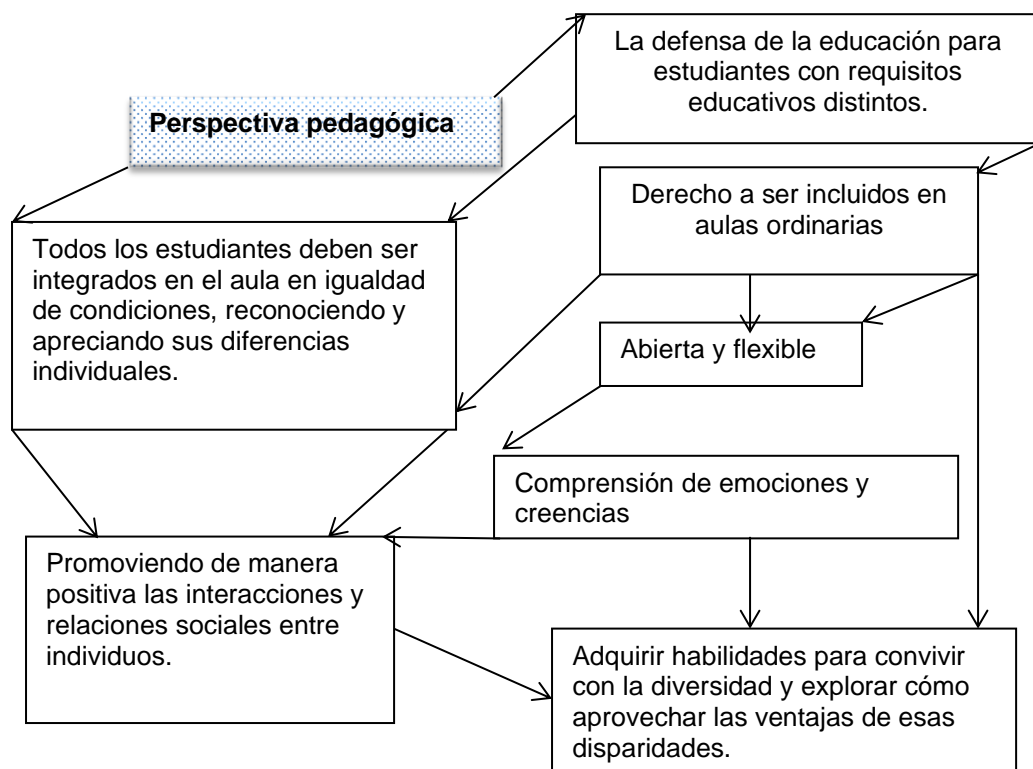
Por lo antes descrito, es fundamental examinar adecuadamente las propiedades de las aulas y los elementos que pueden proporcionar una respuesta más efectiva y adecuada a las diversas necesidades de los estudiantes. Es importante resaltar que la premisa fundamental en el aula inclusiva es que todos los estudiantes son competentes y, por lo tanto, pueden participar plenamente durante el proceso de enseñanza. En un entorno inclusivo, se

reconocen y abordan las diferencias y la diversidad de los estudiantes, valorándolos y comprendiéndolos en términos de sus aspectos físicos, cognitivos, académicos, sociales y emocionales (Garibaldi, 2017).

Desde esta perspectiva, las actividades de los ambientes inclusivos en lugar de centrarse únicamente en el contenido de las asignaturas, orientan las acciones hacia las fortalezas y necesidades individuales de los estudiantes. Una estrategia fundamental para esto es dar voz a aquellos que no son escuchados (Echeita *et al.*, 2014), con la finalidad de entender como impactan las experiencias escolares que tienen los educandos con más desventajas, y así construir entornos educativos donde todos los escolares, sin ninguna excepción, puedan ser reconocidos y logren la participación plena para beneficio emocional y cognitivo.

Desafortunadamente, las investigaciones que han analizado las actitudes del docente respecto a la educación inclusiva evidencian hallazgos alarmantes porque los docentes exhibieron actitudes positivas hacia la filosofía subyacente de la educación inclusiva, pero al mismo tiempo, tienen dudas significativas sobre la viabilidad de implementarla de manera consistente en la práctica diaria.

Figura 1. Educación inclusiva. Una perspectiva pedagógica



Fuente: Adaptado de Booth y Ainscow (2015) y Echeita y Navarro, (2014)

En un escenario educativo, es importante asegurarse de las características de cada contexto escolar para llevar a cabo prácticas inclusivas, entonces, la función docente protagoniza el avance y progreso de estas prácticas con la intención de ofrecer una educación de calidad y, así direccionar al grupo de estudiantes para lograr la consolidación de un desarrollo integral, en el entendido también que exista un acompañamiento del proceso en presencia de la diversidad como un soporte para fortalecer el aprendizaje en el aula (Moliner *et al.*, 2017).

Un componente esencial para abordar las necesidades diversas, es la dinámica de la clase inclusiva, donde indefectiblemente debe constar una situación de respeto y aceptación hacia lo diverso, tomando en cuenta la organización didáctica a fin de lograr un aprendizaje significativo y así responder a la premisa de una educación para todos (Sanahuja *et al.*, 2020). Estas autoras, presentan algunos elementos que contribuyen con el éxito de los espacios áulicos inclusivos, aclaran que, es importante tener una buena distribución en el aula, así como también de los recursos que se van a utilizar, considerar previamente cual va a ser la metodología de trabajo y su pertinencia, para todo el grupo de educandos, así como el cronograma de horarios y finalmente, todo prototipo de apoyo necesario dentro del aula.

Por otra parte, para el docente la inclusión educativa involucra elaborar la planificación de las clases alineados con la pertinente vigilancia a las necesidades y particularidades de todos los niños y niñas que conforman el grupo; en una escuela y aula inclusiva, se transita desde la individualización de la planificación hacia estrategias grupales, flexibles y cambiantes durante el proceso formativo, en esta etapa el maestro tendrá el cuidado pertinente para adecuar la heterogeneidad encontrada en su diagnóstico previo (Carriazo *et al.*, 2020). Así como las diferencias del grupo con la finalidad de forjar situaciones de aprendizaje las cuales proporcionen beneficios a todos los niños y niñas, con especial atención para evitar la exclusión y promover la inclusión.

Simón *et al.* (2016) indican la importancia de establecer relaciones sólidas entre las escuelas, las familias y las comunidades para impulsar el derecho de todos los estudiantes a recibir una educación inclusiva. Se parte de la premisa de modificar el ambiente educativo para progresar en esta dirección. Se examina inicialmente el rol de la familia y la comunidad en este proceso desde una perspectiva sistémica de los colaboradores de las escuelas. Se busca establecer una comprensión compartida de lo que se espera para construir la relación colaborativa con las familias.

Acotan los autores antes mencionados, que, en el campo de la educación, se considera que la inclusión es uno de los principales desafíos de implementar en las instituciones educativas, pues para lograrla se requiere del apoyo y cooperación de cada actor que la conforma. Es

deber de directores, docentes, estudiantes y padres de familia, así como del gobierno de turno poner en marcha programas que promuevan la igualdad para todos y que fomenten su práctica por parte de los organismos y personas involucradas.

En palabras de Crisol (2019), la educación inclusiva involucra a todos los que pertenecen al entorno escolar, tales como los docentes, familias, escuelas y la sociedad con la finalidad de estar dispuestos e informados para poder ejecutar un proceso exitoso; asimismo, es esencial abrir espacios de diálogo para comunicar a los involucrados en el proceso formativo y especialmente para promover un clima de colaboración y cooperación, la facilitación amplia del acto inclusivo educativo y con ello, fomentar la actitud auténtica entre las personas. Todo este proceso será exitoso, cuando los educandos se adapten completamente al contexto escolar, ofreciéndole una oportunidad de formación integral y de calidad y no pensando en que la escuela se adapte a los educandos.

1.2.5 Programa SAFPI

El Servicio de Atención Familiar para la Primera Infancia (SAFPI), tiene como objetivo llevar actividades educativas a las familias con el fin de sensibilizar sobre su papel primordial en el desarrollo integral de los niños y niñas de 3 y 4 años, en colaboración con la comunidad. Para esto, se cuenta con docentes comprometidos para desarrollar este programa. Se parte del principio de que la Educación Inicial es crucial para establecer los cimientos de toda la vida. El trabajo realizado por las docentes desde el entorno familiar crea un ambiente de aprendizaje estimulante, fundamental para la adaptación de los niños y niñas. Además, se busca fomentar el amor por la educación en un ambiente propicio para el aprendizaje. En este contexto, el docente asume la responsabilidad de establecer y fortalecer vínculos afectivos entre la familia y los niños y niñas, guiando las acciones mediante el uso de contenidos relacionados con la identidad, la autoestima, el lenguaje, el desarrollo de habilidades intelectuales, la inteligencia emocional y la motricidad (Ministerio de Educación, 2019).

Los docentes deben estar muy preparados para detectar cambios en el desarrollo, situaciones de vulnerabilidad, desnutrición, abandono, etc. Deben ser capaces de dar respuestas inmediatas a las dudas de las familias o proponer alternativas creativas y adaptarse a las diferentes situaciones que se presenten. No siempre llevan a cabo las acciones que tienen planificadas, porque necesitan una gran capacidad de adaptación a las circunstancias, cultura, idiomas, canales de comunicación, etc. Los docentes acompañarán a las familias en diferentes acciones (actividades educativas en grupo, visitas de seguimiento y reuniones familiares) tratando de interpretar estas atribuciones a través de sus preguntas o comentarios y así poder abordarlas. Se reforzarán los atributos que crean habilidades y de alguna manera

promueven el desarrollo infantil. Cuando generan estrés o no favorecen el desarrollo sano y armónico del niño, se ayuda a la familia a reexaminarlas, a verlas desde otro ángulo, a cuestionarlas o a sugerir otras alternativas de solución.

Para el año 2021, el SAFPI continuó prestando atención educativa a los niños y niñas de 3 y 4 años, mediante el acompañamiento a las familias, priorizando la implementación del programa a los grupos familiares que por razones culturales o su ubicación geográfica presentaron limitado acceso a la educación institucionalizada. Además, para ese momento histórico en el que aún estaba presente la pandemia fue necesario ofrecer una respuesta educativa no presencial a través de la coordinación con las familias.

En relación con el docente del SAFPI, su rol es fundamental en la educación de los infantes en situación de vulnerabilidad, este docente debe reunir características que le permitan establecer una relación fluida y eficaz con las familias, utilizando la metodología basada en experiencias de aprendizaje adaptadas al contexto educativo en el hogar incorporando a las familias en este proceso (Ministerio de Educación, 2022).

Capítulo 2. Metodología

2.1 Enfoque

La investigación tiene un enfoque cualitativo, es de carácter exploratorio, lo cual consiste en comprender, describir e interpretar por qué y cómo se produce un fenómeno; así como también concepciones, perspectivas de los participantes, cuyo fin es obtener información amplia sobre cuestiones claves de la temática que se está investigando (Hernández et al., 2014). En esta línea, el enfoque está relacionado con la problemática de investigación pues se buscó en primera instancia interpretar y conocer los estereotipos de género que tienen los niños y las niñas de inicial 1, para posteriormente describir aquellos estereotipos y comprender de donde surgen o cómo se transmiten a partir de las opiniones que emiten los y las estudiantes.

Fraenkel y Wallen (2013) presentan cinco características básicas que describen las particularidades de este enfoque de investigación:

1. El ambiente natural y el contexto que se da el asunto o problema es la fuente directa y primaria, y la labor del investigador constituye ser el instrumento clave en la investigación.
2. La recolección de los datos es una mayormente verbal que cuantitativa.
3. Los investigadores enfatizan tanto los procesos como lo resultados.
4. El análisis de los datos se da más de modo inductivo.
5. Se interesa mucho saber cómo los sujetos en una investigación piensan y que significado poseen sus perspectivas en el asunto que se investiga.

Tomando en consideración que todo profesional se beneficia de la posibilidad de tener un acercamiento a la realidad del proceso enseñanza y aprendizaje, desde diversas perspectivas, es posible entonces utilizar diferentes modelos de investigación, recopilando información por medio de una multiplicidad de técnicas.

2.2 Diseño

El diseño en el cual se enmarcó el presente trabajo es de campo, este diseño comprende a la relación investigador-objeto de estudio desde una perspectiva democrática y comunicativa entre el investigador y los sujetos investigados (Colomer, 1990). En consecuencia, la construcción del conocimiento se da de manera colaborativa, armónica y dinámica, siendo la reflexión, el procedimiento metodológico utilizado por excelencia, que posibilita el análisis y

tratamiento de las ideas y percepciones de la conciencia trascendental, ya sea a través de matrices de análisis de contenido, triangulaciones de investigadores y de métodos, permitiendo la contrastación de las opiniones de los participantes del estudio, con el análisis de las impresiones registradas en instrumentos como: el diario de campo y registro anecdótico.

2.3 Tipo de Estudio

La investigación es de tipo no experimental porque no se manipulan variables, el investigador observa el contexto en el que se desarrolla el fenómeno y lo analiza para obtener información. Los investigadores no participan directamente en el proceso, al ser observacional también se utiliza para la investigación descriptiva, esta se encarga de puntualizar las características de los niños y niñas, en otras palabras, su objetivo es describir la naturaleza de un segmento demográfico, sin centrarse en las razones por las que se produce un determinado fenómeno. Es decir, “describe” el tema de investigación, sin cubrir “por qué” ocurre (Hernández et al., 2014).

2.4 Alcance de la investigación

El alcance de la investigación es descriptivo porque se especifican las características y la actuación de las categorías en el contexto determinado de donde se obtuvieron los testimonios de manera directa de los informantes, y se efectuó la observación a los estudiantes, por esta razón se considera una investigación de campo. De igual manera es un estudio transversal porque se realizó en un período de tiempo previamente establecido como marco temporal para desarrollarlo (Hernández *et al.* 2014).

Esto implica observar la realidad en su entorno natural y cotidiano con el objetivo de interpretar los fenómenos según los significados atribuidos por las personas involucradas. La investigación cualitativa se centra en la obtención de datos descriptivos, que incluyen las palabras utilizadas por las personas, ya sea de manera hablada o escrita, así como la conducta observable.

2.5 Estudio Transversal

El estudio transversal es un método no experimental para recoger y analizar datos en un momento determinado. Es muy usada en ciencias sociales, teniendo como sujeto a una comunidad humana determinada. Frente a otros tipos de investigaciones, como las longitudinales, la transversal limita la recogida de información. Los estudios con este tipo de diseño ofrecen resultados más descriptivos que experimentales (Cresswell y Poth, 2016).

2.6 Población y muestra

La población está conformada por 59 niños, que son los sujetos susceptibles de ser seleccionados para formar parte de la investigación. En este caso, en la muestra participaron 30 niños que forman parte del programa SAFPI, igualmente las madres de familia integraron la muestra que aportaron información relevante a la investigación. De igual forma, se incluyeron a 2 docentes y al coordinador del programa para obtener información que contribuya a entender la problemática. Para determinar la muestra, se utilizaron varios criterios:

Criterios de inclusión

- ✓ Formar parte del programa SAFPI
- ✓ Vivir en el sector rural Cumbe
- ✓ Disposición para participar en la investigación
- ✓ Tener conocimientos sobre el programa SAFPI y prácticas inclusivas (para coordinadores y docentes SAFPI)

A partir de la aplicación de estos criterios, la muestra quedó estructurada con los sujetos que cumplieron con estos requerimientos.

Tabla 1 Población y muestra

Población	Muestra	Instrumento aplicado
59 niños	30 niños	Observación no participante cualitativa
30 madres de familia	2 madres de familia	Entrevista cualitativa
1 coordinador	1 coordinador	
2 docentes	2 docentes	Entrevista cualitativa

Nota: Elaboración propia (2024)

2.7 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

La recopilación de datos hace referencia a la utilización de técnicas e instrumentos que se emplearon en el desarrollo de la investigación. Los instrumentos fueron aplicados con el propósito de obtener información valiosa para encontrar una posible solución a la problemática planteada en el trabajo de investigación. Las técnicas utilizadas para recolectar

datos fueron la observación no participante y la entrevista, los cuales se detallan a continuación:

2.7.1. Observación no participante

La observación no participativa es una técnica de investigación, consiste en observar un fenómeno o situación sin interferir en ella, manteniendo al investigador como un observador externo que no interactúa ni influye en los participantes (Monsiváis y Herrera, 2021). A través de esta técnica, se busca obtener una comprensión profunda y objetiva de los comportamientos, interacciones y dinámicas sociales sin distorsionarlas con la presencia del investigador. Se lleva a cabo mediante la observación directa de actividades, comportamientos y entornos de interés, utilizando técnicas como la toma de notas, el registro de eventos, grabaciones de audio o video, y la fotografía.

Se utilizó esta técnica para profundizar en la comprensión del comportamiento exploratorio. Se llevó a cabo una sistematización constante de las conductas y situaciones más comunes para analizar los progresos y retrocesos en términos de integración grupal, es decir, la manera en que los niños interactúan con otros dentro y fuera del espacio educativo, así como su ritmo de aprendizaje a través de un seguimiento sistemático. En una fase inicial, se empleó la observación no participante con el objetivo de observar características del aprendizaje cooperativo presentes en el programa SAFPI, prestando atención a la planificación, estrategias y recursos destinados a fomentar la cooperación entre los niños y niñas como medio de aprendizaje (Anexo 4).

2.7.2 La Entrevista

La entrevista se define como una serie de repetidos encuentros presenciales entre el entrevistador y los informantes, con el propósito de comprender las perspectivas que estos últimos tienen sobre sus vidas, experiencias o situaciones (Taylor y Bodgan, 1984). Es una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa para la obtención de información detallada sobre la perspectiva de los sujetos que participan en la investigación.

Se aplicó esta técnica a dos docentes del programa SAPFI con el propósito de obtener su opinión sobre el manejo de la inclusión educativa y el aprendizaje cooperativo dentro de los objetivos del programa (ver instrumento Anexo 1). Asimismo, se realizaron entrevistas a dos madres de familia (ver instrumento Anexo 2) y al coordinador del servicio SAFPI (Anexo 3) para recopilar información sobre las prácticas inclusivas en la institución.

Las entrevistas a las madres de familia son esenciales en la investigación por varias razones: La familia posee un conocimiento profundo sobre las experiencias y necesidades de sus hijos, ofreciendo una perspectiva única. Estas entrevistas proporcionan una comprensión completa del entorno educativo, permitiendo explorar percepciones sobre la calidad de la enseñanza, el ambiente escolar y los programas de apoyo. Además, los miembros de la familia ofrecen retroalimentación sobre la efectividad de políticas educativas y ayudan a identificar desafíos que los estudiantes enfrentan en casa o en la comunidad, lo que contribuye a diseñar estrategias efectivas para promover la calidad del programa educativo.

Las entrevistas para los docentes son aplicadas puesto que los educadores poseen un conocimiento experto sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como una comprensión profunda de las necesidades, habilidades y desafíos de los estudiantes en los contextos educativos. Esta técnica de recolección de datos posibilita explorar las percepciones de los docentes sobre diversos aspectos educativos, como métodos de enseñanza, estrategias de evaluación, adaptaciones curriculares y prácticas inclusivas.

Además, las entrevistas proporcionan una oportunidad para recopilar información sobre las experiencias y opiniones de los docentes respecto a los recursos educativos disponibles, las políticas escolares, la colaboración con colegas y el apoyo administrativo. Esta retroalimentación es invaluable para comprender la eficacia de las prácticas educativas existentes, identificar áreas de mejora y diseñar intervenciones más efectivas para promover el éxito académico y socioemocional de todo el alumnado.

La entrevista aplicada al coordinado distrital del programa SAFPI se realiza con el propósito de conocer sobre el diseño e implementación de políticas educativas, estrategias, y metodologías, al igual que de los recursos que están presentes en los ambientes de enseñanza. La finalidad de la entrevista al coordinador es obtener una comprensión profunda de las estrategias institucionales para promover la inclusión, el rendimiento estudiantil y el bienestar de los niños y niñas.

En conjunto, las entrevistas a los diversos actores descritos posibilitan la comprensión de la importancia del trabajo cooperativo en la promoción de la inclusión educativa. Al analizar las experiencias y perspectivas de los participantes, se pueden identificar áreas de fortaleza y áreas de mejora en el proceso de inclusión, lo que contribuye a desarrollar estrategias efectivas para garantizar que todos los estudiantes se sientan valorados, respetados y apoyados en su proceso educativo.

Por último, las respuestas de la aplicación de las guías de entrevista se receptaron mediante la grabadora de voz, con la finalidad de obtener un registro audible de las conversaciones con cada informante. Todas las entrevistas se llevaron a cabo en formato de preguntas abiertas y con una base no estructurada.

2.8 Tipo de análisis de información

La información recolectada se somete al análisis crítico argumentativo, para ello es necesario clasificarla y ordenarla, para comprender e interpretar lo observado y lo develado mediante la entrevista a las madres, docentes y analista distrital.

La información cualitativa se analiza asignándole categorías y subcategorías que faciliten el desglose de la información, para luego procesarlas mediante el programa de análisis cualitativo Atlas. Ti, versión 9, que aporta redes de conexión para explicar cómo se relaciona la información que explica el objeto de estudio y el campo de acción.

Berger y Luckman (1998) sugieren que el conocimiento de la realidad se logra a través del sujeto y sus percepciones, así como del sentido de la acción, lo que implica que la realidad solo es cognoscible mediante la interpretación, la cual es reflexiva en relación con el contexto y el discurso. En este marco, el objeto de estudio son los sujetos y las relaciones que establecen entre sí, siendo esencial el código de información mediante el cual las personas asignan significado a la realidad y actúan cotidianamente de acuerdo con él. Desde esta perspectiva, los individuos son considerados actores interpretativos, cuya dimensión subjetiva se forma inicialmente a través de objetos externos que se internalizan durante el proceso de socialización.

En términos operativos, el análisis con los informantes implicó:

- (a) Transcribir de inmediato el registro de audio del encuentro.
- (b) Exponer todas las impresiones y sensaciones obtenidas durante el encuentro y formular hipótesis de trabajo sobre lo sucedido.
- (c) Realizar la lectura individual de la transcripción del texto.
- (d) Anotar en los márgenes del texto las primeras categorizaciones.
- (e) Elaborar el primer listado preliminar de categorías de análisis.
- (f) Volcar la información en una matriz de datos diseñada para este propósito.
- (g) Construir un documento de trabajo que refleje las primeras conexiones entre la teoría y la evidencia empírica, describiendo categoría por categoría según lo expresado por los informantes.

Capítulo 3. Análisis y discusión de resultados

En este capítulo se analiza los resultados y la discusión de la aplicación de la técnica de la observación no participante y la entrevista que fueron la base de esta investigación. De la aplicación de las técnicas en mención se recolectaron datos fundamentales durante todo el proceso investigativo. Se tiene claro que para observar se debe conocer cuál es el propósito de la observación no participante y cuáles son los fenómenos observables con el propósito de hacer el análisis e interpretación correcta de los datos obtenidos.

La observación no participativa posibilitó observar la interacción entre los niños y niñas sobre los que focalizó su atención sin que haya ningún intercambio de información con ellos. Esto quiere decir que el observador recibió la información, pero no devuelve información de ningún tipo, por consiguiente, no hay posibilidad de interacción, relación social. De igual forma, el observador se mantiene a distancias de los niños y niñas, es un espectador más dentro del desarrollo de las actividades. Un observador no participante con vocación cualitativa aparte de comportamientos verbales podrá registrar y analizar comportamientos no verbales siempre que estos sean interpretados en términos significativos.

Este tipo de observación implica la presencia de comportamientos encubiertos que demandan inferencias, lo que a su vez conlleva una carga interpretativa que puede comprometer la objetividad necesaria en cualquier enfoque científico. Según Monsiváis y Herrera (2021), señalan que la observación indirecta representa una manera complementaria de examinar la realidad. En la práctica el observador registrara sus acciones no verbales de carácter expresivo o comunicativo mediante los cuales se transmite algunas significación personal, interpersonal, social o cultural (vocalizaciones emotivas, expresiones faciales, gestos, posturas, acciones simbólicas, etc.)

La técnica de la observación no participativa fue aplicada a los niños y niñas durante 4 semanas, iniciando el 20 de marzo hasta el 14 de abril del 2023. Se establecieron 6 criterios de observación focalizados a ejercicios de prácticas cooperativas para prestar atención a su comportamiento, siguiendo el formato del anexo 4.

La información cualitativa se analizó asignando códigos y categorías que facilitaron el desglose de la información. Posteriormente, se representaron las categorías de cada unidad hermenéutica en redes semánticas para su interpretación.

En primera instancia se analiza la información relacionada con la observación no participativa basada en los 6 criterios que constan el registro de observación. De forma secuencial se

presentarán los resultados de las entrevistas, mismas que serán analizadas y discutidas con los resultados de otros estudios.

3.1 Resultados de la observación no participante

En la tabla 2 se presenta el registro de observación respecto al comportamiento de los niños y niñas en el contexto de estudio, estableciendo los criterios de observación.

Tabla 2 Registros de observación

Criterios de observación	Descripción de lo observado	Códigos	Categorías Emergentes
a. Egocentrismo	Los niños y niñas durante las actividades desarrolladas muestran ciertos rasgos de egocentrismo. Sin embargo, en el trayecto de la actividad optan por compartir el recurso que se esté usando durante el trabajo realizado y se logra al final mantener la armonía y el compartir con un trabajo en equipo de forma colectiva o individual.	Rasgos de egocentrismo comparten recursos armonía mantenida comparten trabajo en equipo comparten en grupo comparten individualmente	Atributos egocéntricos naturales Solidaridad y compañerismo en armonía
b. Favoritismo intragrupal	Se observa en ciertos niños y niñas su favoritismo por estar en todo momento interactuando con un compañero en particular, pero en el momento que la maestra distribuye los grupos a su manera, no hay una reacción negativa ante la disposición de la maestra y se prestan a realizar la actividad con normalidad con el grupo que le designaron.	Preferencia por algunos compañeros para la tarea. Aceptación de incluirse en el grupo que la maestra asigne Actuación bajo normalidad Conflictos esporádicos en los espacios libres Deciden con quien jugar	Disciplina y respeto Elegir con quien jugar

	En ciertos días se manifiestan conflictos en los espacios libres de los que fueron designados para la realización de las actividades planificadas en el aula, los estudiantes tuvieron la libertad de elegir sus compañeros para jugar.		
c. Tendencia a la competición	<p>En este aspecto se pudo observar que no existe esta tendencia en los niños sin encontrarse indicadores que marquen competitividad entre ellos. Un aspecto que genera preocupación en las docentes es el hecho de la competitividad existente entre las madres de familia al involucrarse en las tareas de los estudiantes. Cabe mencionar, que los niños y niñas manifestaron que las madres de familia realizan la mayor parte de los trabajos enviados a casa con el fin de realizar un excelente trabajo y resaltar a comparación de los otros niños, sin pensar que estas acciones perjudican el aprendizaje y desenvolvimiento de sus hijos.</p>	<p>Los niños y niñas no compiten entre sí.</p> <p>-Las madres y padres compiten por hacer las mejores tareas</p>	<p>Actitud solidaria</p> <p>Actitud egoísta</p>
d. Emocionalidad por el logro personal.	Se observó que aflora el sentimiento emotivo por las tareas realizadas de manera personal.	<p>Sentimientos</p> <p>emociones logros</p>	Emocionalidad

e.	Reacción hacia la predisposición para ayudar.	Los niños y niñas tienen la capacidad y predisposición de una manera positiva de ayudar a sus similares que presenten dificultades en el desarrollo de las actividades que fueron previamente guiadas por su docente.	Respuesta positiva al apoyo solicitado	Colaboración inducida
----	---	---	--	-----------------------

Nota: Elaboración propia, 2023

A continuación, se presenta el análisis y discusión de los criterios emergentes que surgen durante el proceso de observación. Teniendo en cuenta lo descrito, se obtuvieron cinco criterios de observación los cuales originaron categorías emergentes extraídas del proceso de observación no participativa.

a. Egocentrismo

El criterio de observación fue egocentrismo, de donde se originaron las categorías: ***“Atributos egocéntricos naturales”*** ***“Solidaridad y compañerismo en armonía”***, en este sentido se interpreta desde la teoría, que el egocentrismo en la infancia, concepto acuñado por el psicólogo Jean Piaget (1896-1980), se refiere a la tendencia a concentrarse en el ego, es decir, en uno mismo, manifestándose como una exagerada exaltación de la propia personalidad. En este estado, la atención del individuo se concentra en su propia persona. A medida que el niño crece, va descubriendo la existencia de un “otro” en su entorno diario, similar al proceso de internalización de situaciones que observa en su entorno. Como se muestra en la tabla 2 del registro de observación “los niños presentan ciertas características de egocentrismo durante el inicio de algunas de las actividades desarrolladas”. En este panorama, Pérez y Gardey (2009), explica que las razones detrás del egocentrismo pueden vincularse con factores biológicos, psicológicos y sociales; por ello, cuando una persona se enfoca exclusivamente en sí misma la consecuencia más evidente es la desconexión con los demás seres vivos y la falta de compromiso e interés hacia ellos. De igual forma, hay que tener en cuenta que la familia desempeña un papel crucial, para canalizar los rasgos de la etapa egocéntrica, fomentando la manifestación de conductas positivas.

Respecto a la categoría, ***“Solidaridad y compañerismo en armonía”***, Amorós (2023) argumenta que el compañerismo en la escuela es sentimiento de unidad que surge entre los

integrantes de un grupo o una comunidad humana. Cuando un niño o niña es un “buen” compañero o compañera se promueve en él o ella una actitud empática de entendimiento, apoyo o ayuda de forma desinteresada y solidaria (ver figura 2). De acuerdo con la observación no participante realizada en el contexto de la presente investigación se analiza que en el trayecto de las actividades los niños y niñas optan por compartir el recurso manejado durante el trabajo realizado obteniendo un ambiente armónico que permite la realización de las actividades en equipo o de manera individual. Los rasgos expuestos posibilitan ver cómo se origina la solidaridad, revelándose como un sentimiento de unidad que surge entre los miembros para formar una comunidad humana. Tal como menciona Hernández, et al. (2020) “La solidaridad va más allá de intereses particulares y permite alcanzar autonomía, a través del reencuentro con el otro” (p.14).

Figura 2. Interacción entre estudiantes en el rincón de lectura



b. Favoritismo intragrupal

En cuanto al criterio expuesto puede interpretarse como la tendencia a mostrar preferencia o tratar de manera favorable a ciertos subgrupos dentro de una misma organización que podrían traer consecuencias en el aula o interferir en la forma del trabajo grupal. A raíz de esta surgieron categorías como **“Disciplina y respeto”** tratándose de conceptos relevantes e indispensables dentro del aula, por ello al hablar de la disciplina como menciona Polo y Trujillo (2021) “consiste en un trato horizontal y democrático en conjunto con normas establecidas por el docente y los estudiantes a través de las cuales aprenden a vivir en un clima de convivencia positivo” (p.252). Es decir que se debe establecer límites y consecuencias para quienes no cumplan con las reglas con el fin de fomentar un ambiente respetuoso y colaborativo. A partir de estas premisas se observó, según lo expuesto en la tabla 2, que “los niños muestran un favoritismo evidente al interactuar constantemente con un compañero en particular. Sin embargo, cuando la maestra organiza los grupos de manera

diferente, no muestran ninguna reacción negativa ante su disposición” y participan activamente en la actividad asignada manteniendo el respeto hacia cada uno de sus compañeros (ver figura 3). Siendo el respeto un factor fundamental en el aula, así como lo resalta Ochoa et al. (2023) indicando que este es un elemento esencial en el ámbito educativo, impactando en el rendimiento académico, la implicación de los estudiantes y el ambiente general del centro educativo.

Figura 3. Trabajo por grupos reducidos



Otro punto es el **“Elegir con quien jugar”** como última categoría del favoritismo intragrupal. Esta categoría puede analizarse desde un acercamiento al estudio realizado por Chávez (2013), quien plantea que en el entorno escolar se espera que los estudiantes no tengan la libertad de elegir sus asientos en el aula, ya que suelen estar asignados por el maestro. Sin embargo, en el patio de recreo, se les permite a los niños decidir con quién quieren jugar (ver figura 4), lo que les brinda la oportunidad de socializar y desarrollar habilidades interpersonales. Relacionándolo con lo analizado se evidencio que en determinadas ocasiones “se presentan pequeños conflictos en los espacios libres ya que se trabaja con los mismos grupos previamente designados en el aula” lo cual podría generar malestar e inconformidad en los estudiantes ya que ellos son los q desean elegir con quien jugar.

Figura 4. Niños jugando con su compañero elegido



c. Tendencia a la competición

El criterio tendencia a la competición se refiere a la dinámica en la que los estudiantes compiten entre sí académicamente para alcanzar ciertos objetivos, como calificaciones más altas o el reconocimiento por parte de los profesores o compañeros; por ello parten diversas categorías que profundizan en el criterio establecido para la observación como la **“Actitud solidaria y actitud egoísta”**, es frecuente y habitual observar conductas solidarias, pero también egoístas en la infancia. Cortes (2019) aborda a la solidaridad como medio a través del cual tanto la sociedad como el individuo se relacionan de manera continua, basándose en la interacción individual y mutua, empleando los ámbitos sociales y la racionalidad para promover el desarrollo personal sin causar daño a otros, y donde se destaca la importancia de la justicia. Durante lo observado en la práctica se analizó que los niños no presentan una tendencia competitiva entre ellos, por el contrario, son capaces de trabajar conjuntamente evitando conflictos (ver figura 5). A pesar de ello, se refleja una actitud egoísta y competitiva en los padres de familia afectando el aprendizaje de sus niños al realizar sus deberes con el fin de presentar un excelente trabajo a comparación del resto de estudiantes.

Díaz et al. (2020) aporta sobre el egoísmo como el hecho de comprometer el bienestar de los demás, puede ser percibido como una forma de comportamiento que resulta perjudicial, incluso llegando a considerarse como actos de violencia. Este tipo de conductas que se han normalizado y que pueden tener una función adaptativa que se reflejara en los niños y niñas puesto que si estas actitudes se mantienen en el tiempo, pueden terminar perjudicando a las

relaciones interpersonales en el futuro. Por lo tanto, se hace necesario establecer alianzas con los diversos entornos que interactúan con sus familias y comunidades, con el fin de promover de manera integral el desarrollo en todas las áreas del conocimiento.

Figura 5. Niños participantes del trabajo colaborativo



d. Emocionalidad por el logro personal.

En relación con el criterio de emocionalidad por el logro personal, surgió la categoría de **"Emocionalidad"**. Desde esta perspectiva, lo motivacional se destacó como un aspecto clave observado, y cada docente reconoce la importancia de fomentar ese sentimiento que los niños experimentan al perseguir sus objetivos personales. Es decir, si un niño se siente seguro en su hogar, esa sensación de seguridad emocional le ayudará a enfrentar de manera más efectiva sus responsabilidades académicas en el aula y a superar otros desafíos que pueda enfrentar en la escuela (Dantas, 2020). La emocionalidad durante el desarrollo de las actividades planificadas por la docente se muestra como "el sentimiento emotivo por las tareas realizadas de manera personal" demostrando empeño, interés y dedicación en cada ejercicio que permite que estos al obtener buenos resultados se motiven para que sigan trabajando de manera eficaz en actividades posteriores promoviendo así un ambiente propicio para el desarrollo emocional y académico de los estudiantes (ver figura 6).

Es preciso tener en cuenta que los aspectos importantes para la enseñanza y la educación basada en el funcionamiento del cerebro; inicia por la "emoción", ingrediente básico de los procesos cognitivos y base de los sentimientos (Meneses, 2019; Mora 2019). Las emociones encienden y mantienen la curiosidad y la atención, con ello el interés por el descubrimiento de todo lo que es nuevo: un alimento, un enemigo o cualquier aprendizaje en el aula; en definitiva, las emociones son la base más importante sobre la que se sustentan todos los procesos de aprendizaje y memoria.

Figura 6. Niños comprometidos y enfocados en la actividad



e. Reacción hacia la predisposición para ayudar

Respecto al criterio reacción hacia la predisposición para ayudar y, su categoría: **“Colaboración inducida”** se interpreta desde la comprensión que se desarrolla en la escuela al orientar el contacto entre personas con diversas competencias, a fin de que el estudiante aprenda partiendo de su propia actividad y experiencia, más o menos directa en el nivel de la experiencia concreta. En la praxis educativa (tabla 1), donde se desarrolló una actividad en clase, “los niños y niñas tuvieron la capacidad y predisposición de una manera positiva de ayudar a sus similares que presentaron dificultades en el desarrollo de las actividades que fueron previamente guiadas por su docente”.

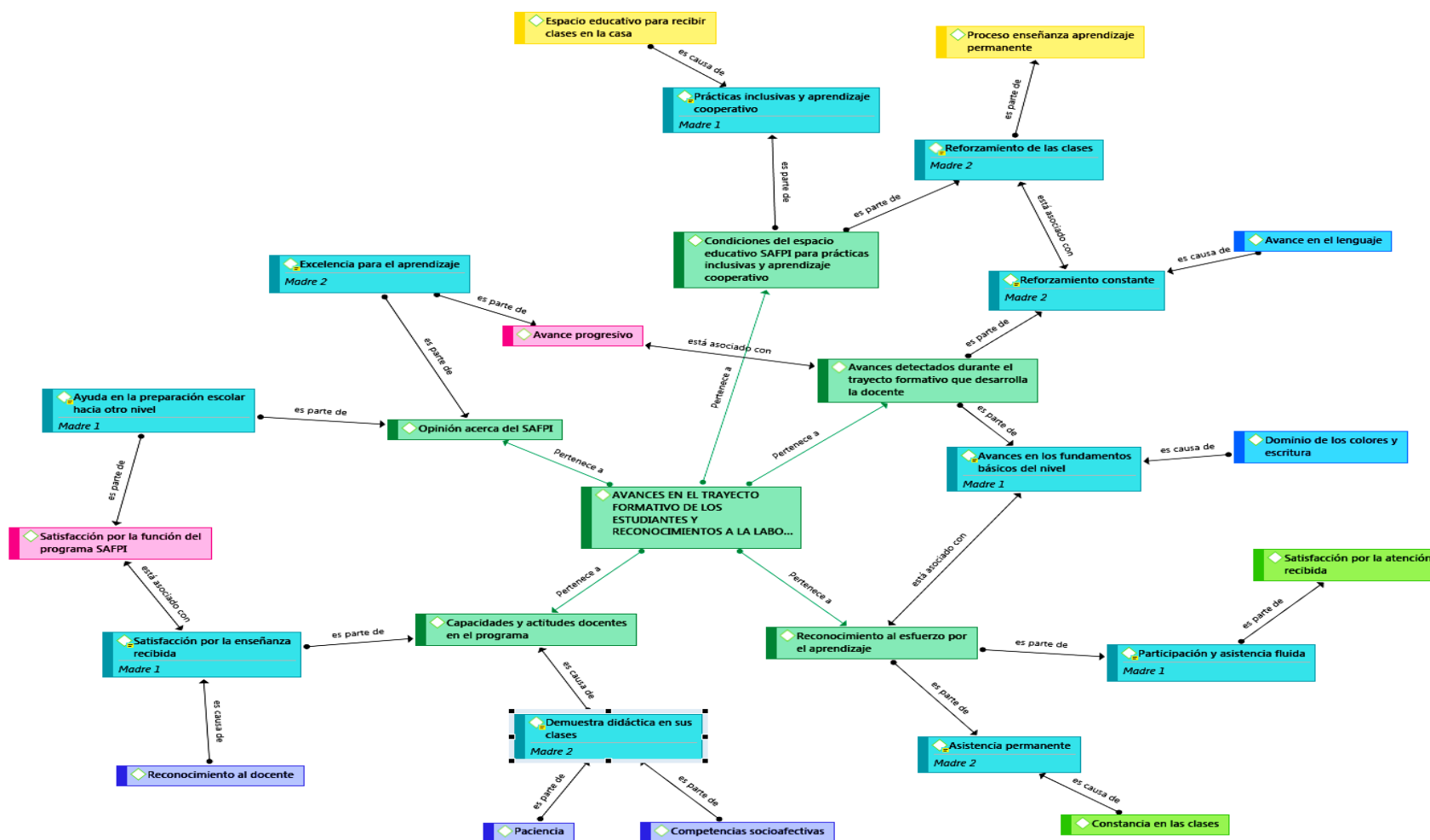
Colaborar o participar significa algo más que intervenir de manera eventual. Es necesario que cuando se establezca, esta sea voluntaria y requiera una responsabilidad compartida, al poder intercambiar experiencias e incluso herramientas para emprender proyectos en los que se compartan las mismas metas, además de incidir en cambios dirigidos a la mejora. En esta misma línea se concuerda con Gairín (2000), cuando hace referencia a que es “necesario profundizar y conseguir una colaboración efectiva de todos los niños y niñas que permita ver la enseñanza como una responsabilidad colectiva” (p. 58).

3.2 Resultados de la Entrevista a Madres de Familia

A continuación, en la *Figura 7* se presentan los hallazgos de la aplicación de entrevistas a las madres de familia, a fin de recoger su opinión acerca de las prácticas inclusivas y el aprendizaje cooperativo que se manifiestan en la comunidad escolar en el contexto rural Cumbe; así como también la del coordinador y docentes que conforman el programa SAPFI

respecto a la manera de trabajar el proceso de la inclusión educativa dentro de los objetivos planteados por el programa.

Figura 7. Red semántica correspondiente a la entrevista dirigida a las madres



Nota: Elaboración propia, 2023

Los programas que involucran a las madres en la educación y la administración en el servicio educativo SAFPI favorecen positivamente a los niños y niñas permitiéndoles una mejor adaptación a la escolaridad, esto de acuerdo con la opinión de las madres de familia y de los docentes que participan en el programa SAFPI. Si bien la participación de la familia en la educación escolar es importante, no se logra fácilmente, por lo que es necesario entender que tanto la familia y la escuela son organizaciones diferentes (Estrada-García y Arévalo, 2022), con sus configuraciones y funciones distintas. Sin embargo, tienen criterios compartidos para tener coherencia en lo que se transmite a los estudiantes.

El eje central de la red semántica (Figura 7) de las madres informantes es: “Avances en el trayecto formativo de los estudiantes y reconocimientos a la labor del SAFPI”. Del eje central se desprenden cinco categorías. Se inicia con el análisis y discusión La categoría 1 que aborda las **"Condiciones del espacio educativo SAPFI para prácticas inclusivas y aprendizaje colaborativo"**, donde se propone la creación de un entorno educativo dentro del hogar para brindar apoyo a personas de escasos recursos. Esto se debe a que el programa se desarrolla en zonas rurales donde la falta de recursos económicos a menudo dificulta el acceso al centro educativo. Por ende, son las docentes las encargadas de promover esta “práctica inclusiva y un aprendizaje colaborativo” (M1), con el objetivo de proporcionar los mismos conocimientos a todos, sin importar las limitaciones existentes.

Además, dentro de esta misma categoría se examina un proceso de enseñanza y aprendizaje permanente que implica un "reforzamiento de las clases" y un “reforzamiento constante “en donde M2 comenta “Mi hija se desenvuelve por si sola, un poco más que todo lo que ella aprende ahí lo desenvuelve en la casa, a veces lo que ella aprende pero necesita reforzarlo yo le ayudo en la casa a para que no se olvide, por lo que noto un avance en el lenguaje, mejorando su pronunciación”, esta experiencia afirma la importancia del refuerzo escolar en niños y el apoyo de la familia ya que se presentaron avances significativos de los niños y niñas en su rendimiento escolar. De igual forma, Ochoa (2018) enfatiza en que el refuerzo de clases o refuerzo escolar es un enfoque educativo que busca integrar a los niños y niñas en el ambiente escolar como participantes activos y competentes, sin importar sus dificultades de naturaleza cognitiva, económica o social. Se concluye que el apoyo académico tiene como fin asegurar que los estudiantes no solo adquieran conocimientos temporalmente, sino que también los incorporen y sean capaces de aplicarlos de manera efectiva en diversas situaciones a lo largo del tiempo.

Lo manifestado por M2, se interrelaciona con la categoría 2 que trata sobre los **“Avances detectados durante el trayecto formativo que desarrolla la docente”**. Estos avances reflejan un progreso por parte de los niños y niñas en el dominio de los colores y la escritura

referenciándose a una estimulación de la motricidad fina al ser niños entre los 3 y 4 años de edad (ver figura 8), presentando un “avance significativo en los fundamentos básicos del nivel” (M1). Estas experiencias recogidas se relacionan con la investigación de García y Grasst (2023), quienes explican como la importancia de las actividades realizadas para la motricidad fina, facilitan a los educadores el fomento de habilidades fundamentales en los estudiantes, al mismo tiempo que constituyen una táctica que impulsa el proceso educativo.

Figura 8. Trabajo de la motricidad fina con el uso de pintura dactilar



Los avances significativos planteados previamente se conectan con la categoría 3 que menciona el **“Reconocimiento al esfuerzo por el aprendizaje”**; siendo una iniciativa o premio destinado a valorar y destacar el esfuerzo realizado por los docentes en su labor educativa hacia los niños y niñas, al igual que a la comunidad escolar en general, resaltando la satisfacción por la atención recibida en donde se evidenció una “participación y asistencia fluida”, es por ello que M1 menciona que su representada *“muestra entusiasmo de participar en el nivel de inicial, siempre está pendiente a los días lunes y miércoles para poder asistir a la institución”* (Ver figura 9). De la misma manera esta premisa alude a la constancia en la clase siendo causa de una “asistencia permanente”, en donde M2 indica que su hija “se siente feliz, sabe los días que tiene que asistir a la escuela e inmediatamente se contenta”

Figura 9. Complicidad y alegría en niños interactuando en el espacio SAFPI



La categoría 4, nombrada "**Capacidades y actitudes docentes en el programa**", se enfoca en evaluar el desempeño de las profesoras que forman parte del programa, destacando especialmente la paciencia y las competencias socioafectivas como aspectos sobresalientes de sus virtudes manifestadas en la "didáctica de sus clases", M2 menciona que la docente *"es didáctica, paciente, cariñosa y amable"*. Es esencial subrayar la importancia de la paciencia en esta experiencia, debido al desempeño fundamental en la creación de un entorno de aprendizaje efectivo y positivo, donde todos los estudiantes tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial. Al respecto, Meriç (2023) argumenta que los educadores que fomentan la paciencia en su práctica profesional observan un resultado favorable en términos de un comportamiento más constructivo y positivo en el aula. Por ende, es apropiado *"reconocer y agradecer al docente por su contribución a la satisfacción por la enseñanza recibida"* (M1).

La última afirmación de M1 se conecta con la categoría 5 "**Opinión acerca del SAPFI**". De acuerdo con los resultados de la entrevista se evidencian hallazgos positivos respecto a la satisfacción con el programa SAPFI. Este programa ha generado un entorno enriquecedor que promueve el desarrollo integral de los niños en aspectos cognitivos, emocionales, sociales y físicos. Además, se destaca su compromiso con la inclusión y la diversidad gracias a la participación activa de las familias, viéndose reflejado la *"ayuda en la preparación escolar hacia otro nivel"* (M1).

Por otro lado, M2 destaca el progreso gradual y visible que experimentan los niños y niñas, lo cual conduce a un notable desarrollo en su aprendizaje. Este avance constante no solo se refleja en su "excelencia en el aprendizaje", M2 indica que el programa *"es mejor para que los niños aprendan y avancen un poco más"*, permitiendo que se fortalezca su capacidad para desenvolverse en diferentes situaciones y entornos. Es importante resaltar que este enfoque

podría potenciar el sentido de logro y autoestima de los niños y niñas al experimentar el éxito en su proceso de aprendizaje.

De acuerdo con lo descrito en las 5 categorías se ha dilucidado que la participación colaborativa de la familia y comunidad en el proceso de formación de los niños y niñas constituyen elementos fundamentales para propiciar una educación de calidad que se centra en la atención a la diversidad para garantizar una inclusión educativa. La educación inclusiva es más amplia que la educación formal y no debe limitarse a las cuatro paredes de un aula.

Figura 10. *Involucramiento de la familia en las actividades SAPFI*

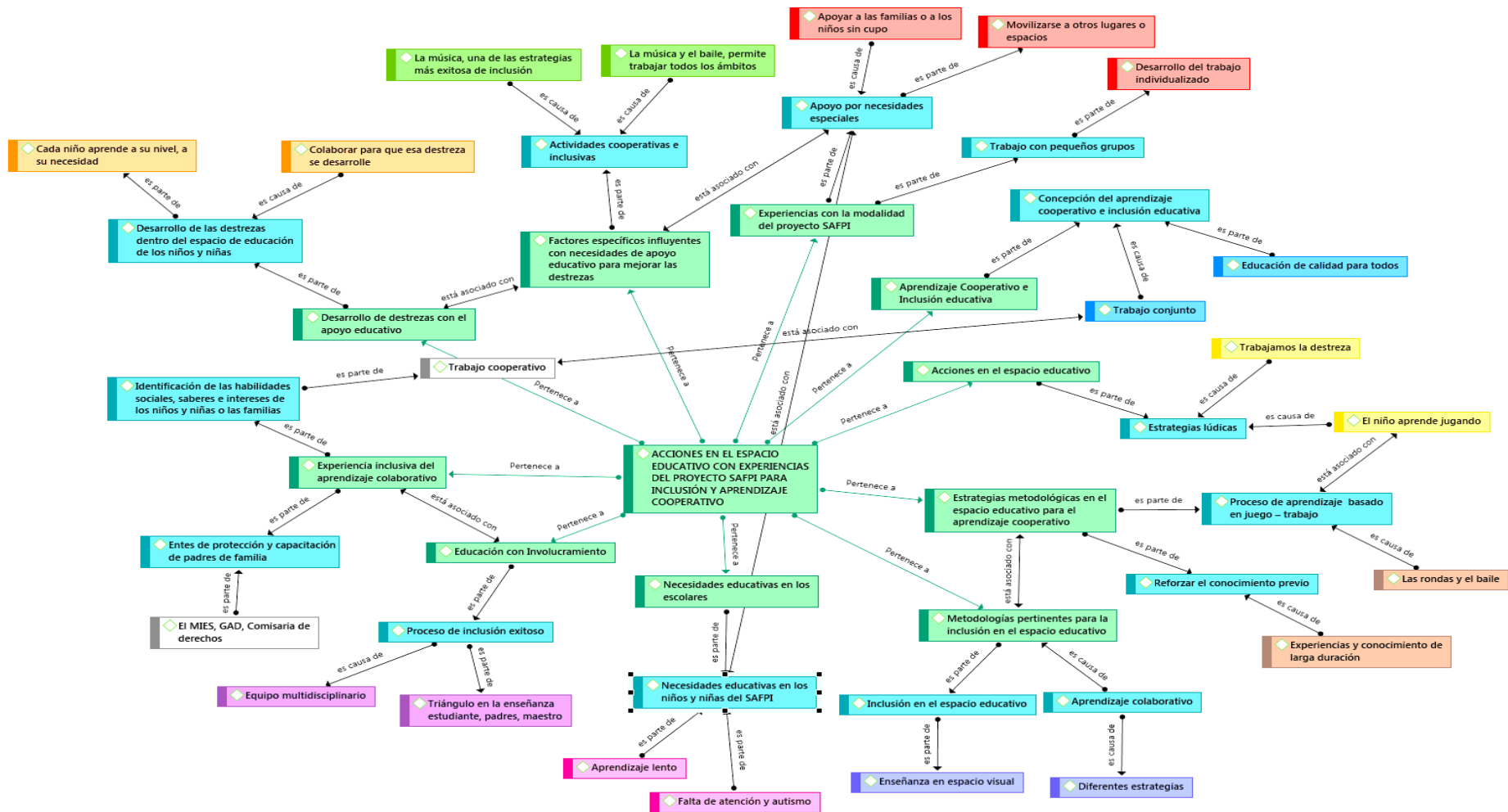


La acción de involucrar a la familia en el proceso educativo, al llegar a los diferentes hogares, se obtiene mayor credibilidad de la labor educativa, y por ende en la comunidad (Ver figura 10), esta situación se torna en una influencia positiva en la formación integral del alumnado. La primera fase para la participación es construir un ambiente armónico donde los padres se sientan respetados, confiados, escuchados e incentivados a realizar la parte práctica de las estrategias cooperativas para el aprendizaje, observando cómo sus hijos e hijas avanzan en su formación de manera entusiasta y sin faltar a clases.

3.3 Resultados de la Entrevista a los Docentes

En el marco de la presente investigación, se analizarán los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas a dos docentes (D1 y D2), quienes conforman el programa SAPFI. Las entrevistas representan una parte fundamental de la investigación, brindando una perspectiva directa de las experiencias, desafíos y estrategias implementadas por los docentes en el programa SAPFI. Se analizarán 10 categorías desde el eje central **“Acciones en el espacio educativo con experiencia del proyecto SAPFI para inclusión y aprendizaje cooperativo”** (Red semántica Figura 11), brindando una visión detallada de su impacto en la mejora continua de las prácticas educativas mediante los retos encontrados y las oportunidades surgidas durante la implementación de estas acciones en el espacio educativo.

Figura 11. Red Semántica: Entrevista docentes programa SAFPI



Nota: Elaboración propia, 2023

Categorías del SAFPI

La primera categoría para analizar se denomina: **“Acciones en el espacio educativo”**, referenciándose a las estrategias lúdicas implementadas en el programa a fin de que se trabaje la destreza por medio del juego debido a que a través de esta estrategia los niños y niñas receptan de una manera óptima los conocimientos impartidos. A partir de esto los docentes hablan desde su experiencia, comparten que *“las acciones que tomamos nosotros como docentes en primer lugar es buscar un espacio adecuado para el desarrollo de los niños en el cual nosotros como docentes buscamos la ayuda de las autoridades de la comunidad para que nos colaboren en ese aspecto” (D1)*. Por otro lado D2 cuenta su experiencia manifestando que *“muchas de las veces se trabajan de manera individual en los hogares de los niños donde hay mamitas que nos acogen con espacios donde nosotros podemos adecuar rincones para que la educación del niño sea significativa para él y sea un espacio acogedor donde ellos puedan aprender”*.

De acuerdo con estas reflexiones, los procesos de interacción entre docentes, estudiantes y grupos con los contenidos de enseñanza se conforman como procesos de interacción cultural y se configuran a partir de las tensiones entre las experiencias de los sujetos del proceso de aprendizaje en la educación (González, 2021). Este proceso marca el dinamismo del aprendizaje en el espacio SAFPI donde interactúan diversos actores con la finalidad de promover innovaciones en los procesos didácticos y pedagógicos.

Las estrategias lúdicas, en conexión con la categoría 2 la cual aborda "Estrategias metodológicas en el espacio educativo", basándose en experiencias previas y conocimientos para reforzar los aprendizajes adquiridos. D1 menciona que *“la inclusión de material reciclado en mi programa educativo ha sido una experiencia enriquecedora tanto para mis estudiantes como para mí como educador (Ver figura 12). No solo les brinda oportunidades de aprendizaje accesibles, sino que también les enseña valores fundamentales sobre cuidado del medio ambiente y creatividad.”*

Sin embargo, D2 presenta una perspectiva diferente al señalar que, *“aunque se emplea material reciclado en las actividades, a veces surgen limitaciones en términos de calidad y durabilidad”*. Esta divergencia muestra la necesidad de considerar diversas perspectivas al implementar estrategias metodológicas direccionadas a la enseñanza.

Figura 12. Construcción de casitas Eco-Amigables



La categoría 3 "**Metodologías pertinentes para la inclusión en el espacio educativo**" está estrechamente relacionada con la categoría anterior al aplicar en el aula enseñanzas basadas en métodos visuales que fomentan la inclusión educativa. En este sentido, D1 considera que *“el uso de una metodología de acuerdo con las necesidades es fundamental para garantizar el aprendizaje de nuestros estudiantes. Aunque enfrentamos limitaciones presupuestarias, nos esforzamos por utilizar materiales accesibles y adaptar nuestras actividades a la realidad de cada familia”*.

Esta perspectiva se refuerza con el testimonio de D2, planteando, *“creo firmemente en la importancia de adaptarnos a las circunstancias y recursos disponibles. Aunque no contamos con suficiente apoyo financiero del ministerio, buscamos estrategias creativas para hacer que el aprendizaje sea efectivo y accesible para todos.”*

Teniendo en cuenta lo planteado previamente y la experiencia de las docentes se sostiene que el material didáctico incluye todo tipo de elementos y dispositivos específicamente diseñados para la enseñanza. Se constituyen por herramientas que los docentes pueden emplear para facilitar el proceso de enseñanza con sus alumnos, mediante la evaluación del aspecto social de sus estudiantes, lo cual implica la necesidad de involucrarse en sus necesidades y establecer un ambiente de confianza que les permita superar el temor a interactuar con sus compañeros (Intriago y Jama, 2022).

Otra categoría planteada para la entrevista fue **“Necesidades educativas en los escolares”**, en donde se reconoce un aprendizaje lento y falta de atención en ciertos niños y niñas como causante de las necesidades educativas en los niños y niñas del programa SAPFI, por lo que en su experiencia D1 comenta *“destaco la dificultad que enfrentan los*

padres de niños de áreas remotas para acceder a terapia de lenguaje. Además, reconozco la importancia de fortalecer el aspecto afectivo de los niños, especialmente aquellos cuyos padres trabajan en el extranjero proporcionando apoyo emocional y palabras motivadoras a los niños para ayudarlos a sentirse bien”. Por su parte D2 enfatizó “me enfoco en la necesidad de apoyar a los niños que requieren terapia de lenguaje, especialmente aquellos de áreas distantes, y fortalecer el aspecto afectivo de los niños”.

En este contexto, en las escuelas, es fundamental crear entornos inclusivos para niños con NEE. La integración escolar es un proceso que afecta a toda la institución, busca transformar hábitos y creencias sobre el aprendizaje, permitiendo que todos los estudiantes aprendan juntos sin barreras. En concordancia con lo argumentado, Intriago y Jama (2022) acota que la integración contribuye a la incorporación de niños con NEE a entornos educativos comunes, fomentando la igualdad de oportunidades y el desarrollo integral de los estudiantes.

Siguiendo este mismo enfoque cabe recalcar, la asistencia profesional y social proporcionada por el programa SAFPI dirigida a profesores, estudiantes y sus familias constituyendo una parte primordial de la acción del ámbito educativo en el proceso escolar. Es necesario que dicho respaldo sea adecuado, eficaz y constante, asegurando así la continuidad del proceso de aprendizaje y facilitando la recuperación en caso de clases no impartidas. Los docentes encargados del programa SAFPI son responsables de esta tarea, despliegan un gran trabajo para apoyar la educación a aquellos niños que no tienen acceso a las escuelas y para suministrar a las familias la preparación necesaria para su apoyo (Ministerio de Educación, 2019).

En cuanto a la sexta categoría, **“Educación con involucramiento”**: implica que cada individuo en la comunidad educativa contribuya de alguna manera, ya sea a través de la colaboración, la toma de decisiones, la aportación de recursos o el apoyo en la implementación de acciones que fomente el desarrollo de un entorno escolar para promover la valoración y competencia de todos los estudiantes. Desde este contexto, D1 menciona: *“para mí es fundamental que las familias se involucren en la educación de sus hijos. Por esta razón, en nuestro programa, visitamos a las familias dos veces por semana para discutir el progreso de los niños y niñas y cómo pueden apoyar desde casa. Hemos notado que cuando los padres dedican tiempo a reforzar las actividades en el hogar, los niños tienen un mejor desempeño académico. Sin embargo, también enfrentamos desafíos cuando algunos padres no participan activamente, lo que dificulta el avance en las destrezas y objetivos educativos”.*

Así mismo D2 destacó: *“creo firmemente en la colaboración entre la escuela y las familias para garantizar un aprendizaje óptimo. En nuestro programa, dedicamos tiempo a visitar a las familias dos veces por semana para discutir cómo pueden apoyar el aprendizaje desde casa.*

En cuanto al cuidado de la salud, nos aseguramos de que los niños y niñas asistan regularmente al centro de salud para sus chequeos médicos, control de peso, talla, entre otros aspectos.”

Teniendo en cuenta lo expresado y la experiencia de las docentes, se afirma que las escuelas eficientes e inclusivas se destacan por crear un ambiente escolar que fomente la valoración y la competencia de todos los estudiantes. En este sentido, Amiama (2020) sostiene que la creación de escuelas inclusivas debe fundamentarse en pruebas concretas que estimulen la reflexión, lo cual implica cuestionar las ideas arraigadas y los mitos culturales para edificar sobre investigaciones respaldadas científicamente.

Una fortaleza evidente para generar una inclusión educativa es la práctica común de los docentes participantes de coordinar de manera efectiva entre los diversos actores educativos, incluyendo a distintos profesionales y facilitando la colaboración entre la institución educativa, las familias y los docentes.

La práctica de fomentar la participación e integración de todas las personas, sin importar sus diferencias o características individuales, contribuye a promover la igualdad de derechos y oportunidades, permitiendo así la participación plena de todos. Esta acción se relaciona con la séptima categoría denominada ***"Experiencia inclusiva del aprendizaje colaborativo"***. La categoría explora cómo el programa ha facilitado la participación activa del Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES), los Gobiernos Autónomos Descentralizados (GAD) y la Comisaría de Derechos como actores clave en la protección y capacitación de las familias y comunidades en el proceso educativo centrado en la inclusión.

Además, se destaca el trabajo cooperativo que se lleva a cabo al identificar las habilidades sociales, conocimientos e intereses de los niños y niñas en conjunto con sus familias. D1 subraya que *“al trabajar con grupos pequeños de niños se ha evidenciado que el aprendizaje es favorable, al ser un grupo pequeño los niños y niñas aprender a compartir y socializar con sus compañeros”*. De igual forma, D2 respalda esta idea al señalar que *“el trabajo en grupos pequeños ayuda en el aspecto social y afectivo de cada uno de ellos porque son importantes para que los niños cuando ya vayan a niveles superiores se adapten de la mejor manera y no tengan dificultades de integrarse con sus nuevos compañeros”*.

En este escenario, Pujolàs (2008) resalta la relevancia de que los docentes utilicen grupos pequeños cuando los objetivos de aprendizaje demandan una interacción profunda entre los estudiantes, enseñándoles así a colaborar en equipo. Además, trabajar en grupos reducidos se muestra como un método efectivo para aprovechar la diversidad fomentando el hábito de respeto y cooperación entre los educandos.

La octava categoría examinada es el **"Desarrollo de destrezas con el apoyo educativo"**. En este aspecto, se reconoce la importancia de que cada estudiante aprenda según su nivel y las necesidades específicas que pueda tener, siendo el docente el responsable de contribuir de manera significativa al fortalecimiento de las destrezas que se buscan desarrollar. En esta línea de pensamiento, D1 menciona *"Como docentes tratamos de buscar las mejores estrategias para que ellos se vayan adaptando de la mejor manera y conforme va pasando el tiempo se ve el progreso que ellos tienen"* (Ver figura 13). En esta perspectiva, D2 comenta que *"se evidenciaron avances en el rendimiento mediante estrategias innovadoras como: explorar el ambiente, los objetos, las relaciones humanas, descubrir y hacer cosas por sí mismo, pensar y buscar opciones para resolver los problemas e interactuar con otros niños y adultos"*.

Figura 13. Docentes comprometidos están brindando apoyo y orientación a estudiantes



Lo expuesto por las profesoras se relaciona con lo explicado por Cuyabazo (2017), quien menciona que la integración educativa requiere de un alto nivel de comunicación y la reducción del aislamiento entre los estudiantes dentro un contexto escolar. Por ejemplo, cuando se abordan problemas complejos y se llevan a cabo proyectos, se generan oportunidades para que los miembros del equipo sientan la necesidad de colaborar e

interactuar, lo que da lugar a discusiones profundas y constructivas en beneficio de todos los involucrados.

La novena categoría, titulada **“Factores específicos influyentes con necesidades de apoyo educativo para mejorar las destrezas”**, se encuentra intrínsecamente vinculada a la categoría previa. En este sentido, es fundamental explorar la influencia de la música y el baile como estrategias exitosas para promover la inclusión educativa en niños y niñas participantes del programa SAFPI, desde una perspectiva de diversificación y enfoque en el aprendizaje cooperativo.

Desde una perspectiva inclusiva, la integración de la música y el baile en el entorno educativo del programa SAFPI propicia un ambiente de aprendizaje estimulante y accesible para todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o diferencias individuales. Al diversificar las metodologías de enseñanza y promover el trabajo colaborativo se establece una base sólida para una educación enriquecedora.

Después de lo planteado, D1 destaca que *“como docente se observa una amplia gama de fortalezas en los niños, que van más allá del ámbito académico. Sin embargo, también se señalan debilidades comunes, como el desarrollo limitado del vocabulario, que puede tener un impacto negativo en su rendimiento educativo y comunicativo. Además, se menciona el apego excesivo a las madres, lo cual puede generar retrasos en su autonomía e independencia en el entorno escolar”*. D2 coincide con D1 al sostener que *“los niños exhiben una diversidad de fortalezas que van más allá de lo meramente académico. Algunos resaltan en el arte o el deporte, mientras que otros destacan por ser buenos oyentes o tener habilidades para trabajar en equipo, aspectos que son considerados fundamentales pero que no siempre reciben el reconocimiento adecuado”*.

En este sentido, Espinoza (2021) resalta que los ambientes inclusivos son referencias a una variedad de espacios que fomentan momentos de creatividad, reflexión, empatía y juego, promueven las relaciones sociales y ambientales entre todas las personas, especialmente los estudiantes. Estas se caracterizan por brindar igualdad de oportunidades a todos los educandos, fomentando el trabajo en equipo. En conclusión, el ambiente escolar debe brindar una alternativa educativa para el aprendizaje de los niños y niñas (Corral *et al.*, 2018). En tal sentido, los educadores son los responsables del desarrollo de habilidades de pensamiento para posibilitar que los niños y niñas construyan las relaciones que forman consigo mismos, con los demás y con el medio ambiente.

Como última categoría se acoge a las **“Experiencias con la modalidad del proyecto SAFPI”**. Esta categoría mantiene una estrecha relación con la categoría nueve ya que brinda

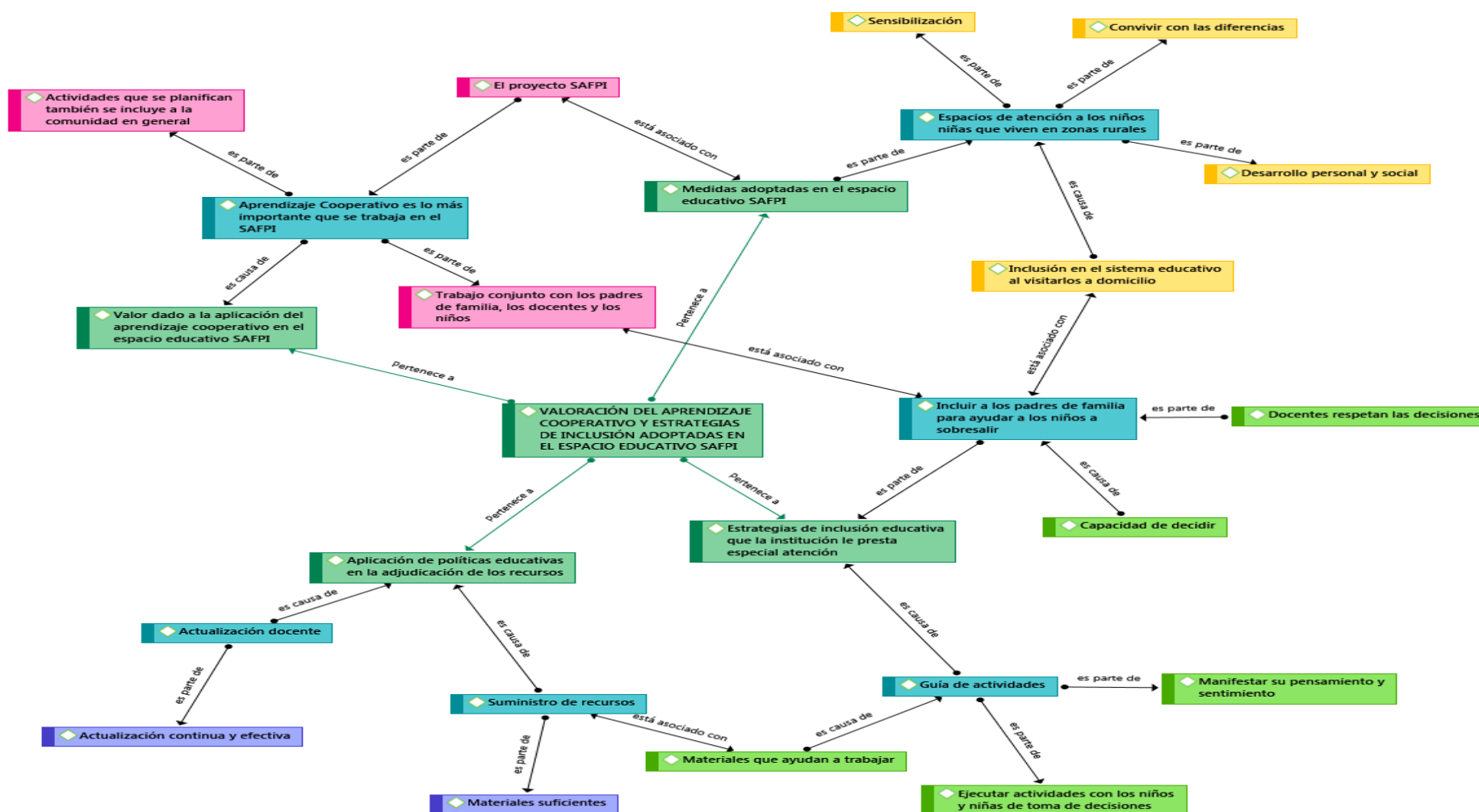
apoyo a los niños y niñas que presenten dificultades para un correcto desarrollo en su proceso educativo, como es el respaldo hacia las familias o niños que no tienen un cupo para el acceso a la educación, y la movilización que han realizado las docentes a espacios fuera de la institución como las casas de niños que no pueden trasladarse al programa. De acuerdo a lo identificado D1 sostiene este planteamiento manifestando: *“como docentes, el programa SAFPI ha sido una experiencia enriquecedora, me gusta trabajar con niños pequeños, a pesar de eso en ocasiones se han presentado varios retos que debemos solucionarlos a medida de la posibilidades, es lamentable decir que el factor económico es el que rige nuestro rendimiento laboral ya que en ocasiones debemos ser los que brindamos el material para el proceso de enseñanza aprendizaje de nuestros niños”*. Sin embargo, D2 expone: *“A demás para llegar a los diferentes espacios donde se dictan las actividades también implica gastos que corren por nuestro bolsillo, y las realidades con las que nos encontramos son diferentes en cada lugar”*.

En el contexto de la experimentación de las docentes en educación inclusiva y el trabajo de campo, en este caso la zona rural en la que se desenvuelve el programa SAFPI desempeña un papel fundamental para comprender las diversas necesidades y experiencias de las familias. Además, el trabajo de campo fomenta la empatía y la sensibilidad hacia las diferencias individuales, lo que contribuye a la creación de entornos escolares inclusivos y acogedores. En relación con la perspectiva expuesta, Espinoza (2021) concreta que el trabajo que realizan las docentes dirigido a las familias como a los niños y niñas en los entornos naturales, espacios comunitarios y en sus hogares sirve como una estrategia que brinda las herramientas necesarias para mejorar sus condiciones de vida, participar en el desarrollo local y contribuir al bienestar general de la sociedad.

3.4 Análisis de la entrevista al coordinador distrital SAFPI

El análisis de la entrevista al coordinador distrital del SAFPI (*Figura 14*) constituye un componente fundamental en esta investigación. La entrevista posibilitó recolectar información relacionada con el problema de estudio a partir de una visión detallada y profunda del coordinador sobre las percepciones, experiencias y conocimientos en el área distrital. En este contexto, se pretende recabar datos sobre los desafíos, oportunidades y estrategias involucradas en la implementación y el desarrollo efectivo del SAFPI. A continuación, se describen los resultados de la entrevista organizada por categorías.

Figura 14. Red semántica correspondiente al discurso de la entrevista al Coordinador distrital del SAFPI



Nota: Elaboración propia, 2023

En el planteamiento de la primera categoría denominada **“Medidas adoptadas en el espacio educativo SAFPI”**, el informante responde lo siguiente: *“podemos mencionar que en los espacios que ofrece el programa del SAFPI se brinda atención a los niños y niñas que viven en zonas rurales y que las maestras los incluyen en el sistema educativo al visitarlos a domicilio a cada uno de ellos, recordándoles por supuesto a todos los beneficiarios que siendo seres diferentes y únicos deben respetarse y poder convivir en comunidad”*. La respuesta del coordinador de acuerdo con la primera categoría se relaciona con el objetivo general del proyecto SAFPI el cual impulsa la protección integral de los niños y niñas de cero a tres años, así como de mujeres embarazadas que se encuentran en situación de pobreza, extrema pobreza y vulnerabilidad. Esto se logra mediante la orientación familiar en concordancia con la Ruta Integral de Atenciones, con el fin de asegurar un inicio saludable en la vida y la plena realización de sus derechos. Este servicio opera de manera continua a lo largo del año, con períodos de receso durante las vacaciones conforme a las directrices establecidas por la normativa del Servicio de Desarrollo Infantil Integral.

El Servicio de Acompañamiento Familiar (SAF) está intrínsecamente ligado a la respuesta del coordinador en la primera categoría, ya que ambos se enfocan en el objetivo general del proyecto SAFPI. Este programa se orienta específicamente hacia los beneficiarios del Bono de Desarrollo Humano con Componente Variable (BDHV), buscando fortalecer la corresponsabilidad entre la familia, la sociedad y el Estado. Su objetivo es desarrollar las habilidades de los miembros familiares para acceder a una amplia gama de servicios y lograr la gestión efectiva de las Condiciones Básicas de Desarrollo Familiar. De esta manera, el SAF promueve la autonomía de las familias y fomenta su movilidad económica ascendente, contribuyendo así al propósito general de asegurar un inicio saludable en la vida y la plena realización de los derechos de los niños, niñas y mujeres embarazadas en situación de vulnerabilidad.

Además, es importante destacar el papel del programa SAFPI como un servicio excepcional que brinda apoyo a familias en zonas rurales que tienen niños y niñas de 3 y 4 años que no están inscritos en ningún otro servicio o modalidad de educación inicial. Las familias toman la decisión de acogerse al programa debido a diversas razones como factores culturales, económicos, ubicación geográfica o preferencias de los padres.

Para garantizar el óptimo desarrollo del programa, el SAFPI se basa en las recomendaciones de la UNESCO (2020), la cual resalta la importancia de recopilar datos detallados y actualizados para poder realizar ajustes o mejoras de manera efectiva en un proceso determinado, en este caso, el programa SAFPI.

En relación con la categoría dos, **"Estrategias de inclusión educativa a las cuales la institución presta especial atención"**, se examina la implementación de diversas estrategias y metodologías que abarcan aspectos cognitivos, afectivos, psicomotores, sociales, de identidad y autonomía. En este contexto, el informante destaca que *"se emplean estrategias cotidianas junto con una guía de actividades que fomenta la autoexploración, la expresión de pensamientos, sentimientos, y el reconocimiento por parte de los padres de los logros de sus hijos (Ver figura 15). Durante la ejecución de estas actividades, los niños adquieren habilidades para la toma de decisiones, siguiendo las pautas establecidas por las docentes. Asimismo, se utilizan materiales pedagógicos, como elementos reciclables y recursos del entorno natural y social, que facilitan el trabajo promoviendo la participación activa de los niños, quienes pueden mantener estos materiales en sus hogares"*.

Figura 15. Estimulación de la concentración mediante creación de figuras con tempera.



En este contexto, se analiza la guía proporcionada por el Ministerio de Educación (2022), ofrece pautas detalladas y recomendaciones sobre la práctica educativa, la organización del horario laboral, la configuración del espacio de trabajo y la aplicación de estrategias metodológicas. El objetivo es garantizar una implementación efectiva del servicio educativo.

En este marco, el SAFPI implementa diversas estrategias y metodologías que responden a las necesidades específicas de los educandos. Es importante destacar la dedicación y el compromiso de las docentes SAFPI, quienes demuestran su vocación y servicio al adaptarse al contexto y al entorno donde se llevan a cabo actividades lúdicas. Esto contribuye al desarrollo de habilidades y destrezas en los niños y niñas, promoviendo así su formación integral. De igual forma, estas acciones brindan apoyo a la familia que forman parte activa del proceso educativo de sus hijos e hijas.

La tercera categoría es **"Aplicación de políticas educativas en la adjudicación de los recursos"**. La categoría se enfoca en la actualización constante y eficaz de los recursos requeridos para la ejecución de las actividades educativas por parte de las docentes. Desde esta perspectiva, el Informante destaca que *"el Ministerio de Educación, en colaboración con las docentes del SAFPI, realiza una actualización continua de los recursos educativos. Esta iniciativa ha posibilitado el suministro de los materiales necesarios para el desarrollo de las actividades en el terreno. Adicionalmente, se proporcionan estrategias fundamentales para alcanzar los objetivos del proyecto, los cuales están orientados a mejorar la calidad de vida de los niños y niñas en el sector rural, quienes no están incluidos en el sistema educativo convencional."*

La última categoría de análisis corresponde: **"Valor dado a la aplicación del aprendizaje cooperativo en el espacio educativo SAFPI"**. La categoría se centra en examinar las actividades que se planifican, involucrando a toda la comunidad educativa, lo que implica un trabajo colaborativo intenso entre familia, docentes y estudiantes, que a su vez arroja resultados positivos para el proyecto SAFPI. En este orden de ideas y enfatizando el aprendizaje cooperativo, el informante afirma que *"esta estrategia se aplica de manera integral dentro del proyecto SAFPI, ya que implica un trabajo conjunto con los padres, los docentes y los niños (Ver figura 16). En numerosas actividades planificadas también se considera la participación de la comunidad en general"*.

Figura 16. Aplicación de trabajo colaborativo con el apoyo familia



En el programa SAFPI, los docentes diseñan actividades que se centran en el juego como estrategia principal. Esto busca no solo involucrar a los niños, sino también motivar a las familias a participar de manera conjunta en estas dinámicas. La idea es fortalecer las acciones de aprendizaje de los niños a través de experiencias lúdicas y la utilización de materiales y objetos del entorno. Es fundamental que estas actividades sean creativas y estimulantes para los pequeños durante toda la semana evitando enfocarse en prácticas escolarizadas como ejercicios de líneas, letras o lectura-escritura, así como el uso de libros con hojas de actividades prediseñadas y consignas específicas.

En consonancia con este planteamiento, Medina (2021) señala que los juegos desempeñan un papel dinamizador en la vida de los estudiantes, permitiéndoles construir conocimiento y establecer conexiones tanto consigo mismos como con su entorno. Asimismo, se les atribuyen cualidades como la alegría, el entusiasmo y la capacidad de generar nuevos significados. Los juegos y sus recursos no solo deben ser disfrutados por los estudiantes, sino que también contribuyen al desarrollo de una comprensión interna y externa de su identidad, otorgando sentido a su experiencia cotidiana al servir como un marco conceptual que enriquece su vida.

Conclusiones

En conclusión, la presente investigación ha permitido analizar el proceso del aprendizaje cooperativo con relación a las prácticas inclusivas, incluidas al programa SAFPI en el contexto rural de Cumbe. A través de diversas técnicas como la revisión bibliográfica, la observación no participante y las entrevistas, logrando obtener resultados significativos que revelan la importancia y efectividad de estas prácticas en el ámbito educativo. De esta manera, se ha logrado cumplir con los objetivos propuestos en la presente investigación.

Se evidenció la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras como el uso de material reciclado y el fomento del aprendizaje cooperativo mediante la organización de equipos pequeños de trabajo, que promueven una interacción positiva en los entornos educativos desde un enfoque inclusivo. Esto se traduce en una participación equitativa de todos los actores involucrados, incluyendo familias, docentes, comunidad y educandos, lo cual es fundamental para adaptar el proceso educativo a las necesidades individuales de cada estudiante.

La investigación identificó las características del trabajo cooperativo en ambientes escolares inclusivos que se fundamentan en la interdependencia positiva mutua, donde los integrantes del grupo se sienten vinculados y reconocen que el éxito académico depende del aporte de cada uno de los educandos. Este éxito educativo se fortalece con tres aspectos clave: la cooperación, el diálogo y la resolución pacífica de conflictos.

Desde este contexto las docentes encargadas del SAFPI cumplen un rol fundamental en donde toman en cuenta las habilidades interpersonales y grupales, también conocidas como habilidades sociales, de comunicación y cooperación en los estudiantes brindando mayor atención a quienes presenten NEE. A partir de esto se identificó que los niños y niñas mantienen una actitud de liderazgo ante cualquier situación siendo capaces de comprender y coordinarse con sus compañeros y docentes, fortaleciendo los lazos de confianza para manejar problemas.

En relación con los niños que presentan NEE las estrategias instrumentadas por las docentes contribuyen a la inclusión teniendo en consideración que presentan dificultades de aprendizaje como trastorno de lenguaje, dificultades para incorporarse al grupo por apego hacia sus madres o contextos socioculturales desfavorables. Las diferentes estrategias instrumentadas en el escenario educativo del SAFPI y en los hogares de algunos estudiantes, fortalecieron el aprendizaje cooperativo transformándose en un recurso educativo para promover la inclusión con el apoyo de la familia en las actividades educativas de sus hijos comprendiendo lo que se enseña y el procedimiento académico. Se debe tener en cuenta que, el tiempo disponible para lograr la inclusión educativa estuvo

adecuadamente instrumentado al saber administrar los espacios y las oportunidades de participar en diversas actividades educativas.

La mejora de los vínculos familiares gracias al proyecto SAFPI se debe al impacto positivo del programa educativo que promueve un aprendizaje equitativo para niños y niñas. La participación activa de las familias en la educación de sus hijos contribuye notablemente a la mejora del proceso de aprendizaje.

Por otra parte, se reconoce a la participación de la comunidad de manera proactiva para asegurar la calidad de la experiencia educativa y por ende su éxito. Es importante señalar que surgieron obstáculos durante el desarrollo del programa originados por creencias, actitudes, falta de habilidades, conocimientos o infraestructura que influyeron directamente en el desarrollo del acto inclusivo dificultando los procesos de aprendizaje y la participación planificada para los educandos.

El análisis bibliográfico y la revisión de artículos científicos de la investigación permitieron comprender el vínculo directo entre el involucramiento de los padres con la comunidad educativa para lograr fortalecer el rendimiento académico de sus hijos e hijas, sin excluir a los niños con algún tipo específico de NEE.

Por lo tanto, se consideró fundamental la trayectoria formativa de los estudiantes que mostraron dificultades de adaptación al programa SAFPI reflejando un impacto significativo en rendimiento de los estudiantes dentro del entorno educativo. Todas las conclusiones expuestas responden a la problemática planteada en la investigación evidenciando la efectividad de las estrategias aplicadas para generar un ambiente educativo inclusivo que responda a las necesidades de cada uno de los educandos, considerando fundamental el aporte de todos los miembros que conforman la comunidad educativa.

Esta situación llevó a la investigadora a reflexionar sobre el comportamiento de los estudiantes, que podría presentar consecuencias en etapas educativas posteriores, afectando tanto el proceso de aprendizaje como la integración social si no se corrigen a tiempo.

Teniendo en cuenta las conclusiones a las que se llegó con la presente investigación, se considera oportuno proponer algunas interrogantes que podrían ser utilizadas por otros investigadores para profundizar en la línea que se investigó:

¿Cómo son las acciones de aprendizaje cooperativo aplicadas en el hogar por los padres de familia?, esto con el objetivo de evaluar la continuidad de la estrategia aplicada dentro de la institución y su alcance.

De la misma manera, también es factible considerar ¿Cuáles otras actividades son beneficiosas para fortalecer la estrategia cooperativa aplicada?

¿Cómo se podría garantizar la continuidad del aprendizaje participativo e inclusivo aplicando otras estrategias de acción pedagógica?

Recomendaciones

- Se recomienda establecer sesiones de sensibilización y capacitación periódicas para toda la comunidad educativa como una estrategia para la mejora de los procesos educativos con la finalidad de mantener una perspectiva más abierta sobre la inclusión, que permita eliminar prejuicios, miedos e inseguridades que surgen en el contexto educativo. Se habla del proceso de cambio, en el que es importante destacar las iniciativas que consideren estrategias y propuestas educativas, para que se aplique en el aula, en el concepto de educación inclusiva.
- Aplicar el trabajo cooperativo como estrategia pedagógica para el desarrollo de las actividades en el espacio educativo del proyecto SAFPI en donde se considere el tamaño del grupo, a través de la asignación de estudiantes a un grupo determinado por la docente o por elección propia teniendo en cuenta el tema de la clase para prever los materiales didácticos necesarios considerando las necesidades de los educandos.
- Colaborar con organizaciones externas y establecer alianzas estratégicas con empresas o grupos que promuevan la inclusión y la diversidad. Esto puede abrir oportunidades para compartir mejores prácticas, aprender de experiencias exitosas y ampliar la red de contactos inclusivos.
- Hacer uso adecuado de los espacios de aprendizaje para fortalecer los componentes del proceso educativo y las formas de organización para incluir aspectos necesarios en el orden didáctico-pedagógico. Para ello, es recomendable considerar a todos los actores que intervienen en las interacciones que ocurren en el espacio educativo, porque conduce a una comprensión y una consideración más integral de los mismos (familia, docentes, SAFPI, comunidad).
- Diseñar estrategias a través de la gamificación que incentive la participación activa de los miembros de la comunidad en actividades relacionadas con la inclusión haciendo uso de los recursos educativos propios de los contextos en los cuales viven los educandos. Por ejemplo, crear juegos (tradicionales) o desafíos que premien la colaboración, el aprendizaje y la generación de ideas para mejorar el aprendizaje.
- Usar pictogramas para ayudar a los niños y niñas que presenten dificultades en la comunicación verbal, de igual forma el uso de imágenes ayuda en tempranas edades en el fortalecimiento de la memoria y la atención, promoviendo la autonomía de los niños y niñas.

- Promover la accesibilidad y la igualdad en la educación. El contexto educativo debe esforzarse por eliminar cualquier barrera que pueda dificultar el acceso de ciertos estudiantes a la educación, como limitaciones geográficas, económicas o de transporte. Además, es necesario proporcionar programas y servicios adaptados a las necesidades de los estudiantes con discapacidades o necesidades especiales, y asegurarse de que todos los estudiantes tengan acceso equitativo a recursos educativos de excelencia.
- Finalmente, es relevante considerar en el proceso educativo la direccionalidad en la aplicación de las estrategias cooperativas, porque no solo las escuelas deben ser inclusivas, sino también sus aulas. Asimismo, se incentive a mantener el diálogo entre todos los actores participantes, para conservar óptimamente todos los beneficios obtenidos con la integración e inclusión de estrategias para el aprendizaje cooperativo, es así, como se logra resolver de manera más eficaz los conflictos y generar el espacio de formación integral.

Referencias

- Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa (European Commission). (2017). *Preparing teachers for diversity: The role of initial teacher education*. European Union.
- Amorós Ferri, N. (18 de marzo de 2023). *Compañerismo: Una Muestra de Solidaridad*. UDOE News: <https://acortar.link/g6vOxz>
- Angenscheidt Bidegain, L., y Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233–243. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Aranda Chamorro, Y. G. (2019). Aprendizaje cooperativo en el desarrollo de habilidades cognitivas. [Trabajo de Grado, Universidad Inca Garcilaso de la Vega]. <http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/3838>
- Arnaiz, P., Escarbajal, A., y Caballero, C. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 195-210. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/334>
- Arnáiz, P., y Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(1), 45-101.
- Azorín, C. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles educativos*, 40(161), 181-194. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000300181
- Ayón Ochoa, H. V., Zavala Hoppe, A. N., Plúa Baque, E. L., & Blanca Marianella, P. L. (2023). El respeto en el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 5(5), 736–749. <https://doi.org/10.59169/pentaciencias.v5i5.803>
- Berger, P., & Luckmann, T. (1998). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu editores S.A.

- Boix, S., & Ortega, N. (2020). Beneficios del aprendizaje cooperativo en las áreas troncales de Primaria: una revisión de la literatura científica. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(1), 1-13.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollo del aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM. <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>
- Calderón, G., & Lozada, L. (2020). La conceptualización del espacio: Lenguaje y egocentrismo cognoscitivo. *Psicumex*, 10(1), 75-91. <https://www.redalyc.org/pdf/6678/667871446005.pdf>
- Carbonell, S. (2017). El trabajo cooperativo artístico como estrategia de enseñanza-aprendizaje en educación infantil. *Creativity and Educational Innovation Review*, 1(1), 87-108. <https://doi.org/10.7203/CREATIVITY.1.12064>
- Carriazo, C., Pérez, M., & Gaviria, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(Esp.3), 87-95. <https://www.redalyc.org/journal/279/27963600007/27963600007.pdf>
- Cortés, R. R. (2019). Procesos sensoriales y emocionales implicados en la actitud solidaria. *Revista de psicoterapia*, 30(113), 179-196.
- Corral, K., García, M., Alcívar, A., & Reyes, A. (2018). Desarrollo de prácticas innovadoras de aprendizajes en la diversidad. *Revista San Gregorio*, 28(1), 94-105. <https://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVISTASANGREGORIO/issue/viewFile/RSAN28/NRO28III>
- Chaves Álvarez, A. (2013). Una mirada a los recreos escolares: El sentir y pensar de los niños y niñas. *Revista Electrónica Educare*, 17(1), 67-87. <https://doi.org/10.15359/ree.17-1.4>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Crisol, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 1-9. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9155>

- Cuyabazo, J. (2017). *Integración escolar y su incidencia en el aprendizaje significativo de los estudiantes de la Unidad Educativa "Ecuador" de la parroquia la Unión cantón Babahoyo, provincia de los ríos*. [Trabajo de Grado, Universidad Técnica de Babahoyo]. Repositorio institucional: <http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/3758>
- Da Dalt, E. (2016). El aprendizaje cooperativo como instrumento de inclusión. *VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOS*. Buenos Aires: Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-044/392>
- Darretxe, L., Gezuraga, M., & Berasategi, N. (2020). La necesidad de avanzar hacia la investigación inclusiva. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 104-114. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7139>
- Darmuki, A. & Hidayati N. A. (2019). *An Investigation of The Cooperative Learning Using Audio Visual Media in Speaking Skill Subject*. ICSTI, 121-126. <http://dx.doi.org/10.4108/eai.19-10-2018.2282555>
- Dávila, A. (2020). *Aprendizaje cooperativo y habilidades sociales de los estudiantes de primaria de la Institución Educativa N° 32384 "César Vergara Tello" LLata-Huamalies, 2019*. [Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/41890>
- Díaz Rodríguez, L. (2017). Educación inclusiva. Conceptualización y aproximación al sistema educativo de Sinaloa (México). *Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí: Universidad Autónoma de Sinaloa. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2209.pdf>
- Duk, C., & Murillo, F. (2016). La Inclusión como Dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 11-14. <http://www.rinace.net/rlei/>
- Echeita, G., & Navarro, D. (2014). Educación inclusiva y desarrollo sostenible. Una llamada urgente a pensarlas juntas. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativos*, s.n. (46), 141–161. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/165>
- Echeita, G., Muñoz, Y., Sandoval, M., & Simón, C. (2014, Agosto 19). *Reaxionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva*. Retrieved from Researchgate: https://www.researchgate.net/publication/273301586_Reflexionando_en_voz_alta_s

obre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva

- Espinoza, C. (2021). *Apoyo familiar en el proceso de integración escolar de estudiantes con necesidades educativas especiales en educación inicial*. [Tesis de Maestría, Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil]. Repositorio. <http://repositorio.ulvr.edu.ec/bitstream/44000/4383/7/TM-ULVR-0301.pdf>
- Estrada, J., Estrada-García, A., y Bermeo, S. (2021). *La compleja visión de la Didáctica*. Universidad Nacional de Chimborazo. <https://doi.org/10.37135/u.editorial.05.38>
- Estrada-García, A. y Arévalo, M. A. (2022). Perspectiva fenomenológica de la familia en la educación escolarizada En Aguilar-Gordón, F. (Coords). *Genealogía de la familia: Concepciones filosóficas, psicológicas, políticas y sociales*. Editorial Abya Yala - Universidad Politécnica Salesiana.
- Fernández, D. (2015). El Modelo de Responsabilidad Personal y Social y el Aprendizaje Cooperativo. Conectando Modelos Pedagógicos en la teoría y en la práctica de la Educación Física. *Actas del IV Congreso Internacional de Educación Física. Conferencia presentada en el IV Congreso Internacional de Educación Física y Deporte Escolar* (págs. 1–18). Querétaro: México.
- Fonseca, S., Requeiro, R., & Valdés, A. (2020). La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales vista desde el desempeño de los docentes de la educación básica ecuatoriana. *Universidad y Sociedad: Revista Científica de la Universidad de Cienfuegos*, 12(5), 1-7. Retrieved from http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000500438
- Fuentesal, J., & López, P. (2019). El aprendizaje cooperativo y sus dimensiones. Experiencias prácticas. *Educación y Futuro*, 41, 161-182. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/201224/Fuentesal.pdf?sequence=1>
- García, F., & Núñez, D. (2021). *El aprendizaje cooperativo como método de ayuda para niños con necesidades educativas especiales del aula 3ero. "a" del liceo Naval*. [Tesis de grado, Universidad de Guayaquil]. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/reduug/56899>
- Garibaldi, J. (2017). *El paisaje áulico de primer grado y la presencia de comportamientos disruptivos: un estudio etnográfico*. [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Experimental Libertador].

- Goizueta, A. (2014). *Relaciones intergrupales y favoritismo endogrupal: práctica con dos titulaciones de la UPNA*. [Tesis de Pregrado, Universidad Politécnica de Navarra]. <https://hdl.handle.net/2454/16605>
- Gómez, M. (2021). Atención a la Diversidad. Conceptualización y su aplicación en Educación Infantil. *RINED, Revista de Recursos para la Educación Inclusiva*, 1(1), 37-48. <https://www.revistarined.com/todos-los-n%C3%B1os>
- Gómez, S., Gómez, X., & Gómez, H. (2022). *Aplicación de la estrategia aprendizaje cooperativo para mejorar la comprensión lectora en el nivel*. [(Tesis de grado, Universidad Nacional de Nicaragua]. <https://repositorio.unan.edu.ni/17540/1/G%C3%B3mez%202022.pdf>
- Graneros, O. (2022). *Equidad e Inclusión para la escuela de hoy*. Secretaría de Educación Pública. Foro de Consulta Nacional para la Revisión del Modelo Educativo: <https://registromodeloeducativo.sep.gob.mx/Archivo?nombre=14439-equidad+e+inclusion+para+la+escuela+de+hoy.pdf>
- Healy, M., Doran, J., & McCutcheon, M. (2018). Cooperative learning outcomes from cumulative experiences of group work: differences in student perceptions. *Accounting Education, Taylor & Francis Journals*, 27(3), 286-308. <https://doi.org/10.1080/09639284.2018.1476893>
- Heras, M. (2020). *Estrategias de aprendizaje cooperativo para potenciar la inclusión*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Educación]. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/1624>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6a ed.). Mc Graw Hill.
- Hernández, I., Fernández, K., Estela, C., y Mestizo, J. (2020). Educación y Solidaridad: Un Camino hacia la Inclusión Educativa. *Social and Education History*, 9(3), 227- 251. <http://doir.og.10.17583/hse.2020.4310>
- Hernández Arteaga, I., Fernández López, K. M., Estela Vasquez, A. C., y Mestizo Nuzcue, E. J. (2020). Educación y Solidaridad: Un Camino hacia la Inclusión Educativa. *Social and Education History*, 9(3), 227- 251. <http://doir.og.10.17583/hse.2020.4310>

- Huertas, J. (2022). *Metodologías cooperativas-colaborativas para promover los principios de inclusión y*. [Tesis de grado, Universidad de los Hemisferios] <http://dspace.uhemisferios.edu.ec:8080/xmlui/handle/123456789/1400>
- Jacinto Hidalgo, P. (2019). *Cultura escolar en educación inclusiva y su influencia en las prácticas inclusivas en las Instituciones Educativas del Nivel Secundario en el Distrito de Pariñas - Piura 2017*. [Tesis Doctoral, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/28858>
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1994). *The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school*. ASCD.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (2006). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Juárez, M., Rasskin, I., & Mendo, S. (2019). El Aprendizaje Cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: una revisión bibliográfica. *Revista Prisma Social*, (26), 200-210.
- Lata, S., & Castro, M. (2016). El Aprendizaje Cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. *Revista complutense de Educación*, 27(3), 1085-1101. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47441
- Luque, A., Pérez, I., Aguilar, J., & Rozas, M. (2021). Aprendizaje cooperativo y habilidades sociales: Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann. *Horizonte de la Ciencia*, 11(21), 239-254. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2021.21.909>
- Mantilla, N. (2019). *Inclusión educativa para niños y niñas de edad preescolar con capacidades especiales diferentes*. Universidad Andina Simón Bolívar. <http://hdl.handle.net/10644/6570>
- Mateus, L., Vallejo, D., Obando, D., y Fonseca, L. (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177-191. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4854>
- Medina, S. (2021). *El juego y la lúdica como estrategia pedagógica, para el aprendizaje significativo en niños y niñas de 5 a 7 años del colegio Gimnasio Moderno Summerhill*. [Tesis de Maestría, Fundación Universitaria Los Libertadores]. https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/4434/Medina_Pe%25c3%25b1a_2021.pdf?sequence=1

- Mendo, S., León del Barco, B., Felipe, E., Polo del Río, M., y Iglesias, D. (2018). Cooperative Team Learning and the Development of Social Skills in Higher Education: The Variables Involved. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01536>
- Meneses Granados, N. (2019). Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama, de Francisco Mora Teruel. *Perfiles Educativos*, 41(165), 210–216. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.59403>
- Ministerio de Educación. (5 de Abril de 2019). *Servicio de atención familiar para la primera infancia-SAFPI. Lineamientos período de adaptación e inicio del año lectivo 2019-2020*. Ministerio de Educación: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/05/abril.pdf>
- Ministerio de Educación. (2020). *Lineamientos período de adaptación e inicio del año lectivo 2019-2020. Servicio de Atención Familiar para la Primera Infancia – SAFPI*. Ministerio de Educación: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/08/Lineamientos-inicio-de-ano-2019-2020-SAFPI.pdf>
- Ministerio de Educación. (2022). *Guía para el servicio de atención familiar para la primera infancia (SAFPI)*. Ministerio de Educación: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/06/GUIA-SAFPI-2022.pdf>
- Molinar Monsiváis, J., y Cervantes Herrera, A. (2021). Actitudes percibidas en el discurso narrativo docente hacia el alumnado con TDAH. Un estudio de observación indirecta. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(42), 87-100. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212042molinar5>
- Moliner, O., Sanahuja, A., y Benet, A. (2017). Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación-acción. *Colección Sapientia*, 127, 35-56. <https://doi.org/10.6035/Sapientia127>
- Mora, F. (2019). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Morán, C., y Menezes, E. (2016). La motivación de logro como impulso creador de bienestar: su relación con los cinco grandes factores de la personalidad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 31-40. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851777004.pdf>

- Muntaner, J., y Forteza, D. (2021). Impacto del aprendizaje cooperativo en la inclusión del alumnado en la educación secundaria. *Educar*, 57(2), 305-318. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8009689>
- Muntaner, J., Rosselló, M., y De la Iglesia, B. (2016, Marzo). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31–50. <https://doi.org/10.6018/j/252521>
- Muñoz, J., Hinojosa, E., y Vega, E. (2016). Opiniones de estudiantes universitarios acerca de la utilización de mapas mentales en dinámicas de aprendizaje cooperativo. Estudio comparativo entre la Universidad de Córdoba y La Sapienza. *Perfiles Educativos*, 38(153), 136-151.
- Muñiz, J. I., y Miranda, T. L. (2014). Estudiar y aprender en equipos cooperativos: aplicación de la técnica TELI (Trabajo en Equipo-Logro Individual) para trabajar contenidos matemáticos. *Magister*, 26(1), 25-33.
- Navarro Mateu, D., & Espino Bravo, M. A. (2017). INCLUSIÓN EDUCATIVA, ¿ES POSIBLE? *Edetania. Estudios Y Propuestas Socioeducativos.*, (41), 71–81.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2014). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz*. Santiago: OREALC.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (28 de Febrero de 2017). *Estudio sobre la integridad en el Perú*. OECD iLibrary: https://www.oecd-ilibrary.org/governance/estudio-de-la-ocde-sobre-integridad-en-el-peru_9789264271470-es
- Orozco, I., y Moriña, A. (2020). Estrategias metodológicas que promueven la inclusión en educación infantil, primaria y secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 81-98. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2020.9.1.004>
- Padilla, L. (2021). *Aprendizaje cooperativo en la producción oral de los estudiantes de inglés, en un Instituto de Educación Superior de Lima*. [Tesis de Grado, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/68720>
- Pazos Polo, D., & Sánchez Trujillo, M. (2021). La disciplina violenta, y el desarrollo cognitivo y socioemocional en el infante de preescolar. *Educación*, 30(58), 250-269. <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.012>

Pérez, J., y Gardey, A. (25 de agosto de 2009). *Egocentrismo - Qué es, definición y concepto*.

Definicion.de.: <https://definicion.de/egocentrismo>

Piaget, J. (1977). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica.

Pillajo, E., Villarroel, P., Quezada, E., & Guijarro, J. (2021). El juego-trabajo como estrategia de enseñanza-aprendizaje en Educación Inicial. *Revista Vínculos ESPE*, 6(3), 69–78.

<https://doi.org/10.24133/vinculoses>

Rappoport, S., y Echeita, G. (2018). El docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza: aspectos clave en la configuración de aulas inclusivas. *Perspectiva Educacional*, 57(3), 3-27. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.3-art.740>

Ravelo, O., Collazos, C., y Jiménez, J. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: *TecnoLógicas*, 21(41), 115-134. Retrieved from <http://www.scielo.org.co/pdf/teclo/v21n41/v21n41a08.pdf>

Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 219-280. <https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>

Saavedra, E. (16 de Enero de 2019). *Metodologías educativas. El trabajo en equipo en el aula*. VermisLAB : <https://www.vermislab.com/el-trabajo-en-equipo-en-el-aula>

Sanahuja, A., Moliner, O., y Moliner, L. (2020). Inclusive and democratic practices in primary school classrooms: A multiple case study in Spain. *Educational Research*, 62(1), 111-127. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1716631>

Sánchez, J., Otálora, D., Trout, T., y Ovalle, M. (2020). Efecto de reciprocidad y retroalimentación audiovisual en una tendencia cooperativa o egoísta. *Enfoques*, 3(1), 45-60. <https://doi.org/10.24267/23898798.541>

Simari Bertagno, M. (2021). *El desafío de la Inclusión educativa. Análisis de los factores que obstaculizan y/o facilitan la educación inclusiva. Una mirada desde los docentes y la familia*. [Tesis de Grado, Pontificia Universidad Católica Argentina]. Repositorio Institucional UCA. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/12460>

Simón, C., Giné, C., y Echeita, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 25-42. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003>

- Solís, P., Gallego, M., y Real, S. (2022). ¿El aprendizaje cooperativo promueve la inclusión? Revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 15(2), 1-21. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i2.2803>
- Supena, I., Darmuki, A., & Hariyadi, A. (2021). The Influence of 4C (Constructive, Critical, Creativity, Collaborative) Learning Model on Students' Learning Outcomes. *International Journal of Instruction*, 14(3), 873-892.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2a ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Taylor, S., & Bodgan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós Ibérica.
- Torres, N. (2020). Estudio de Revisión Sistemática de la Emocionalidad en el Aula. (2020). *Calidad De Vida Y Salud*, 13(ESPECIAL), 143-168. <http://revistacdvs.uflo.edu.ar/index.php/CdVUFLO/article/view/268>
- Trujillo, J. (2014). El enfoque en competencias y la mejora de la educación. *Ra Ximhai*, 10(5), 307-322. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134026.pdf>
- UNESCO. (Marzo de 2008). Educación inclusiva. (C. Acedo, Ed.) *Perspectivas, Revista Trimestral de Educación Comparada*, XXXVIII(1), 198. UNESCO: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178084_spa
- UNESCO. (2016). *Declaración de Incheon*. UNESCO. UNESDOC: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la inclusión*. UNESCO. UNESDOC Biblioteca Digital: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la Educación en el mundo*. UNESCO: <https://www.unesco.org/gem-report/en/publications#global-education-monitoring-reports>
- UNESCO. (2021). *La educación transforma vidas*. Retrieved from <https://es.unesco.org/themes/education>.
- Vargas, K. (2020). Aprendizaje colaborativo: una estrategia que humaniza la educación. (2020). *Revista Innova Educación*, 2(2), 363-379. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.02.009>

- Vera, P., y Paucar, J. (2 de junio de 2022). *El trabajo cooperativo para la inclusión en EGB, de la U.E. Mario Cobo Barona del Cantón Ambato, durante el año lectivo 2020-2021*. [Tesis de Grado, Universidad Nacional de Chimborazo]. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/9217>
- Villarreal-Puga, J., & Cid García, M. (2022). La Aplicación de Entrevistas Semiestructuradas en Distintas Modalidades Durante el Contexto de la Pandemia. *Revista Científica Hallazgos21*, 7(1), 52–60. <https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/556>
- Vygotsky, L. S. (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Editorial Crítica.
- Wallen, N. E., & Fraenkel, J. R. (2013). *Educational research: A guide to the process*. Routledge (4th Ed.). <https://doi.org/10.4324/9781410601001>
- Zorrilla, M. (2020). *Aprendizaje cooperativo y habilidades sociales*. [Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica Argentina]. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/10915>

Anexos

Anexo A

Entrevista dirigida a los docentes

Estimado Docente:

Me dirijo a usted como investigadora de una tesis de Maestría que actualmente realizo para la obtención del título de Magister en Educación, mención Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad. Me he permitido la confianza de enviarle esta carta para solicitar su participación en mi investigación titulada **“Aprendizaje cooperativo y prácticas inclusivas en el programa Servicio de Atención Familiar para la Primera Infancia (SAFPI) en el contexto rural Cumbe”**, a través de una entrevista semiestructurada como primera fase de la investigación, con la cual pretendo obtener datos concretos y demostrables de la situación actual del Aprendizaje Cooperativo y la Educación Inclusiva en los ambientes áulicos de la institución en la cual usted labora atendiendo a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. La información que suministre por esta vía es de suma importancia y confidencialidad para ser respetado su derecho al anonimato. La información aquí recabada se complementará con la información obtenida por medio de la observación y el análisis de documentos.

Me gustaría contar con su inestimable colaboración con el compromiso por mi parte de poner a su disposición los resultados finales de mi investigación, que ante todo pretenden que sea de utilidad para las escuelas que atienden estudiantes con necesidades educativas especiales.

El anonimato de los entrevistados debe ser estrictamente respetado en caso de que éstos no quieran revelar su identidad. La investigadora asegura que la información no será utilizada para fines ajenos a la investigación.

Muchas gracias por su colaboración

Lugar de trabajo: _____

Cargo que ocupa: _____

Años en ese cargo: _____

Años en docencia: _____

Título que posee: _____

Año de obtención del título: _____

Opcional

Teléfono: _____ E-mail: _____

1. ¿Cuál es su concepción acerca de aprendizaje cooperativo e inclusión educativa?
2. ¿Cuáles son las acciones que se desarrollan en la escuela y en el aula de clase para integrar e incluir a estudiantes con necesidades educativas de apoyo o especiales?
3. ¿Cuáles son los recursos y estrategias metodológicas que utiliza en el aula para el aprendizaje cooperativo e integración de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales?
4. ¿Qué tipo de recursos y estrategias considera pertinentes al desarrollar la unidad didáctica donde los estudiantes de básica primaria se sienten incluidos en el aula desde la concepción del aprendizaje colaborativo?
5. ¿Qué necesidad educativa usted como docente de aula de básica primaria detectó en los estudiantes durante el desarrollo de la unidad didáctica o proyecto?
6. ¿En qué medida considera que la educación inclusiva involucra a todos los que pertenecen al entorno escolar, tales como los docentes, familias, escuelas y la sociedad con la finalidad de estar dispuestos e informados para poder ejecutar el proceso de inclusión exitoso?
7. ¿De qué manera considera usted que la experiencia inclusiva de aprendizaje cooperativo realizada en el aula se ha desarrollado a partir de la identificación de las habilidades sociales, saberes e intereses?
8. ¿Cómo ha sido el progreso escolar de los estudiantes con necesidades educativas especiales al utilizar el método del aprendizaje cooperativo en el aula, sobre todo en sus habilidades sociales?
9. ¿Qué factores específicos han influido en el estudiante con necesidades de apoyo educativo para mejorar sus habilidades sociales al trabajar con actividades cooperativas?

Anexo B**Entrevista para la familia**

1. ¿Cuáles son las condiciones que tiene el contexto escolar para llevar a cabo prácticas inclusivas y aprendizaje cooperativo?
2. ¿Cuáles son las competencias adquiridas por sus hijos durante el trayecto formativo, desarrollando la metodología del aprendizaje cooperativo?
3. ¿En qué medida sus hijos se sienten seguros, reconocidos, motivados y apoyados en sus esfuerzos, durante la práctica inclusiva de aprendizaje cooperativo?
4. ¿Qué tipo de competencias formativas requieren los docentes al utilizar estrategias y herramientas ajustadas a las necesidades educativas especiales de los estudiantes de la escuela para ofrecerles el apoyo necesario?

Anexo C**Entrevista dirigida al servicio de atención familiar para la primera infancia – (SAFPI), y coordinador del programa**

1. ¿Qué medidas ha tomado la escuela al sensibilizar a todos los sectores de la Comunidad Educativa sobre la necesidad de convivir con la diferencia y aprender de ella para el desarrollo personal y social?
2. ¿Cuáles son las medidas de inclusión educativa que la institución debe prestar especial atención para garantizarle al estudiantado en situación de riesgo, asistencia, participación y desarrollo personal en el proceso de aprendizaje?
3. ¿Cómo ha sido la implicación de los poderes públicos y las políticas educativas en la sensibilización de apoyo para adjudicar los recursos necesarios y hacer efectivos los requisitos de inclusión?
4. ¿Cómo se ha valorado la instrumentación del aprendizaje cooperativo en centros educativos que constituyen en sí mismos un recurso educativo eficaz para el fomento y respaldo a la educación inclusiva?

Anexo D

Guía de observación

Desarrollar juegos cooperativos para observar:

Criterios de observación	Descripción de lo observado
a. Egocentrismo	
b. Favoritismo intragrupal	
c. Tendencia a la competición	
d. Emocionalidad por el logro personal.	
e. Reacción hacia los menos capacitados	

Las áreas evaluadas son: a) relación social, b) trastornos de comunicación y lenguaje, c) anticipación y flexibilidad y d) simbolización.

El programa cooperativo para la inclusión educativa se desarrolla en tres ámbitos de intervención:

El ámbito de intervención A: cohesión de grupo.

El ámbito de intervención B: trabajo en equipo como recurso para enseñar.

El ámbito de intervención C: el trabajo en equipo es un contenido a enseñar.